

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**LA CULTURA DE PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTADO DE LA
FACULTAD DE EDUCACIÓN - CENTRO DE FORMACIÓN DEL
PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE**

VOLUMEN I

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADO POR

D. Jorge Antonio Fernández de los Ríos

DIRECTORES

D^a. María Remedios Belando Montoro

D. Gonzalo Jover Olmeda

Madrid

FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

TESIS DOCTORAL

**LA CULTURA DE PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTADO DE LA
FACULTAD DE EDUCACIÓN - CENTRO DE FORMACIÓN DEL
PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE**

VOLUMEN I

AUTOR

D. Jorge Antonio Fernández de los Ríos

DIRECTORES

D^a. María Remedios Belando Montoro

D. Gonzalo Jover Olmeda

Madrid, enero de 2021

“Participo, luego existo.

Es el principio neocartesiano de toda democracia.

Si no participo, no existo como ciudadano”

(Federico Mayor Zaragoza, 2002)

DEDICATORIA

A mis abuelos y abuelas, Josefa, Fuensanta, Juan y Antonio, *in memoriam*

AGRADECIMIENTOS

A toda mi familia, por su indispensable ayuda; a mis amigos, compañeros y maestros, por todo lo que he vivido, disfrutado y aprendido con vosotros; a mis directores, Gonzalo y María, por su paciencia y dedicación; y por supuesto, a todos aquellos estudiantes, Personal Docente e Investigador y Personal de Administración y Servicios de la Universidad Complutense y de su Facultad de Educación y Formación del Profesorado, sin cuya participación no existiría esta investigación. En definitiva, a todas y cada una de las personas que me han ayudado directa o indirectamente a hacer posible este proyecto, que es de todos vosotros y vosotras.

GRACIAS DE CORAZÓN

NOTA

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumido por la Universidad Complutense, todas las denominaciones que en esta tesis doctoral se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino. Asimismo, para la citación y referencias bibliográficas, se ha empleado la 6ª edición de la normativa de la *American Psychological Association* (Guerra Frías, 2010).

ÍNDICE COMPLETO DE CONTENIDOS

VOLUMEN I

Resumen	xxxv
Abstract	xxxvii
Introducción	xxxix
PRIMERA PARTE: PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	1
Capítulo 1. Qué se investiga y por qué.....	3
1.1. Tema del estudio, problema de investigación e interés personal por el mismo	3
1.2. Idea de partida e importancia científica del tema	4
1.2.1. La importancia de la Cultura de Participación desde un enfoque de educación para la emancipación y un modelo de educación democrática.....	4
1.2.2. El valor pedagógico de la Cultura de Participación	8
1.2.3. Importancia de una Cultura de Participación para la mejora de la formación inicial docente y la calidad de las universidades	14
1.3. Los objetivos y las preguntas de la investigación	20
Capítulo 2. Metodología de la investigación.....	23
2.1. Enfoque epistemológico: Paradigma de la complejidad	23
2.1.1. “Complejidad” frente a “Simplificación”	23
2.1.2. “Sujetos de estudio” frente a “Objetos de estudio”	24
2.1.3. Co-construcción social de la realidad	25
2.1.4. Inmersión subjetiva y objetivación del investigador respecto al objeto estudiado	25
2.1.5. Relevancia de la comprensión.....	26
2.1.6. La opción por lo concreto, por el fenómeno o evento	27
2.1.7. Relación entre la teoría y el fenómeno	28
2.2. Enfoque metodológico: Estudio de caso cualitativo.....	28
2.2.1. Diseño metodológico emergente	30
2.2.2. Énfasis en la voz de los protagonistas de la investigación.....	30
2.2.3. Multiplicidad de vías de aproximación o estrategias metodológicas	31
2.2.4. Rigor en la investigación cualitativa	31
2.2.4.1. Dependencia.....	31
2.2.4.2. Credibilidad	32
2.2.4.3. Transferencia o aplicabilidad de resultados.....	33
2.2.4.4. Fundamentación	34

2.3. Evolución de la metodología del estudio	34
2.3.1. Del diseño metodológico inicial al desarrollo metodológico final	34
2.3.2. Elaboración del marco teórico	37
2.3.3. Elaboración del trabajo de campo del estudio de caso	38
2.3.3.1. Descripción del escenario de la investigación: El caso de la Facultad de Educación de la UCM	38
2.3.3.2. Recogida de datos de las fuentes de información o “casos”	42
2.3.3.2.1. Las fuentes documentales	42
2.3.3.2.1.1. Normativa de la UCM relacionada con la participación estudiantil.....	43
2.3.3.2.1.2. Memorias e informes de la UCM con datos sobre participación	44
2.3.3.2.1.3. Fuentes documentales sobre participación electoral estudiantil universitaria en la UCM.....	46
2.3.3.2.2. Las fuentes testimoniales.....	49
2.3.3.2.2.1. Criterios de selección de los participantes en el estudio.....	50
2.3.3.2.2.2. Sujetos participantes	51
2.3.3.2.2.2.1. Personal Laboral de la Universidad: Personal Docente e Investigador (PDI) y Personal de Administración y Servicios (PAS)	52
2.3.3.2.2.2.2. Estudiantes	54
2.3.3.2.2.3. Diseño y realización de las entrevistas individuales semiestructuradas	59
2.3.3.2.2.4. Diseño y realización de los grupos de discusión	60
2.3.3.2.3. La observación participante y no participante: El Diario de Campo	63
2.3.3.3. Tratamiento y análisis de los datos	64
2.3.3.4. Temporalización	67
2.4. Principios éticos que han guiado la investigación.....	67
2.4.1. Coherencia y transparencia ideológica, teórica, epistemológica y metodológica	69
2.4.2. Protección de los derechos de los sujetos de la investigación	69
2.4.3. Evitar conflictos de interés.....	70
SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO	73
Capítulo 3. Aproximación conceptual ¿Qué es la <i>Cultura de Participación</i>?	75
3.1. Aproximación al concepto de <i>Cultura</i>	76
3.1.1. Polisemia del concepto y definición de la RAE	76
3.1.2. Evolucionismo y neo-evolucionismo	77
3.1.3. Relativismo, Funcionalismo, Estructuralismo, Configuracionismo, Semiótica, Dinamismo y Teoría de la Estructuración	78
3.1.4. Teoría de las formas o modelos culturales	81
3.1.5. Psicología y Cognitivismos cultural	81
3.1.6. Materialismo cultural y la Teoría del Sistema Mundial y Economía Política	82

3.1.7. Antropología simbólica o interpretativa	83
3.1.8. Perspectiva Marxista-Socialista contemporánea	84
3.1.9. Definición operativa de <i>Cultura</i> de la UNESCO (1981).....	84
3.1.10. Síntesis y definición de <i>Cultura</i>	85
3.2. Aproximación al concepto de <i>Participación</i>	87
3.2.1. Polisemia del concepto y definición de la RAE	87
3.2.2. Participación ciudadana: Arnstein (1969); Bernstein (1990); White (1996); OCDE (2001); García Roca (2004); Llena Berne, Parcerisa Aran y Úcar; y Martínez (2009).....	89
3.2.3. Participación infantil y juvenil: Hart (1992); Rajani (2001); Jans y De Backer (2002); Francés (2008); Trilla y Novella (2001).....	92
3.2.4. Participación en la escuela: Esteve (1977); Fernández Enguita (1993); Bretones (1996); Santos Guerra (2003); Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004); Susinos y Ceballos (2012).....	96
3.2.5. Participación estudiantil universitaria: Astin (1999 [1984]); Marcum (2000); Krause (2005); Coates (2007); García y Zubieta (2008); Trowler (2010); Nicholls (2011); Merhi (2011); Pickford (2016); y Universidad de Sevilla (2019).....	101
3.2.6. Definición de <i>Participación</i>	110
3.3. Síntesis: Aproximación al constructo de <i>Cultura de Participación</i>	111
Capítulo 4. Clasificaciones de participación	113
4.1. Grados o escalas de la <i>Participación</i>	113
4.1.1. Escalera de la Participación, Sherry R. Arnstein (1969)	113
4.1.2. Escalera de la participación infantil y juvenil, Roger Hart (1992).....	114
4.1.3. Rueda de la Participación, Scott Davidson (1998).....	115
4.1.4. Los Caminos hacia la participación, Harry Shier (2001)	117
4.1.5. Grados o etapas de participación del estudiantado en la gobernanza universitaria, European Students' Union - ESU (2011).....	118
4.2. Tipos o modalidades de participación	119
4.2.1. Participación formal vs Informal y directa vs indirecta, Sánchez Horcajo (1979).....	119
4.2.2. Tipología de la participación, Jules N. Pretty (1995).....	119
4.2.3. Los cuatro tipos de participación, Sara White (1996).....	120
4.2.4. Tipología de la participación juvenil en España, Serrano y Sempere (1999)	121
4.2.5. Tipología de la participación social de la infancia, Trilla y Novella (2001)	122
4.2.6. Tipos de participación juvenil, Marc Jans y Kurt De Backer (2002).....	124
4.2.7. Tipos de participación estudiantil universitaria institucional, Pike y Kuh (2005)	125
4.2.8. Estilos de participación estudiantil universitaria, Coates (2007).....	126
4.2.9. Pirámide de la tipología de participación y empoderamiento de los niños y adolescentes, Wong, Zimmerman y Parker (2010).....	127

4.2.10. Tipos de participación estudiantil universitaria, Trilla, Jover, Martínez y Romañá (2011).....	128
4.2.11. Tipos o modelos puros que vertebran la representación estudiantil universitaria, Martín y Lorente (2011).....	129
4.3. Ámbitos, contextos o marcos de participación.....	132
4.3.1. Ámbitos o contextos de participación educativa en los centros escolares no universitarios, Gil Villa (1993).....	132
4.3.2. Ámbitos, modalidades y sub-modalidades de participación de los estudiantes escolares, Bretones (1996)	133
4.3.3. Marcos geográficos e institucionales de la participación de los adolescentes, Rajani (2001).....	134
4.3.4. Ámbitos de participación en la escuela, Santos Guerra (2003).....	134
4.3.5. Ámbitos de actuación de los representantes de estudiantes universitarios, Lizzio y Wilson (2009).....	135
4.3.6. Ámbitos de la participación de los estudiantes universitarios, Trowler (2010).....	135
4.3.7. Dimensiones de la participación estudiantil en la vida universitaria, Ariño y Llopis (2011).....	136
4.3.8. Áreas de participación de los estudiantes del Plan Integral de Participación del Alumnado de la Universidad de Cádiz (2011).....	137
4.3.9. Objetos o ámbitos de participación estudiantil universitaria, Trilla, Jover, Martínez y Romañá (2011)	138
4.3.10. Ámbitos de la participación estudiantil escolar, Susinos y Ceballos (2012).....	139
4.3.11. Caras o ámbitos de la participación estudiantil en la Universidad Pompeu Fabra (2012).....	139
4.3.12. Espacios de participación estudiantil universitaria, Parés, Chela y Martí (2012).....	140
4.3.13. Ámbitos de participación del I Plan de Participación del Alumnado de la Universidad del País Vasco (2012)	141
4.3.14. Ámbitos de participación del I Plan de Participación Estudiantil de la Universidad de Sevilla (2019)	141
4.4. Formas, canales o vías de participación	143
4.4.1. Formas de participación de los estudiantes en la universidad, Astin (1999)	143
4.4.2. Roles o formas de participación de los adolescentes, Rajani (2001)	143
4.4.3. Las “ramas” del “árbol de la participación”, Santos Guerra (2003).....	143
4.4.4. Vías de participación de los estudiantes universitarios, Krause (2005).....	144
4.4.5. Formas de participar y tipos de procesos de recogida de información o de consulta de los representantes de estudiantes universitarios, Lizzio y Wilson (2009).....	145
4.4.6. Formas de participación estudiantil en la universidad, Jover, López y Quiroga (2011).....	146

4.4.7. Formatos que puede adoptar la participación estudiantil, Susinos y Ceballos (2012).....	147
--	-----

Capítulo 5. Escalas, indicadores y variables de participación..... 149

5.1. Anduiza y de Maya (2005): Una propuesta de indicadores de la calidad de la participación.....	149
5.2. El “Informe Urraca” de la Universidad de Cantabria sobre representación estudiantil y procesos electorales universitarios (2005)	151
5.3. Las siete escalas de participación estudiantil universitaria de K-L. Krause y H. Coates (2008).....	152
5.4. El estudio sobre participación estudiantil universitaria en la Universidad de Girona (2008).....	155
5.5. El Plan Integral de Participación del Alumnado de la Universidad de Cádiz (2011).....	157
5.6. La Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes en España (2011).....	160
5.7. La participación estudiantil en las universidades públicas catalanas (2012).....	168
5.8. La participación estudiantil en la Universidad Pompeu Fabra (2012)	170
5.9. Encuesta sobre la participación del alumnado universitario en la Universidad del País Vasco (2012).....	176
5.10. The Australasian Survey of Student Engagement - AUSSE (2012)	178
5.11. The First Year Experience in Australian Universities - FYE (2014)	183
5.12. The National Survey of Student Engagement - NSSE (2015 y 2020).....	185
5.13. The Irish Survey of Student Engagement - ISSE (2015 y 2019).....	188
5.14. The United Kingdom Engagement Survey - UKES (2015 y 2019).....	190
5.15. The Student Experience Survey - SES (2015 y 2019)	192

Capítulo 6. Estado de la participación estudiantil universitaria..... 195

6.1. Marco general: La participación de la juventud en la sociedad española	195
6.1.1. Asociacionismo juvenil	195
6.1.2. Voluntariado juvenil.....	199
6.1.3. Juventud, ciudadanía y política.....	200
6.2. Marco específico: Estado, políticas y legislación de la participación estudiantil universitaria.....	203
6.2.1. Contexto mundial: Global Student Voice y la Declaración de Bergen de 2016	203
6.2.2. Contexto europeo: Estado de la participación estudiantil en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)	205
6.2.2.1. La European Students’ Union (ESU) y su posicionamiento ante la gobernanza universitaria en el EEES.....	205
6.2.2.2. Informes Bologna With Student Eyes - BWSE (2015 y 2018).....	209

6.2.2.3. Los informes Trends (III - IV) de la European University Association (EUA).....	216
6.2.2.4. Síntesis	217
6.2.3. Contexto español I: Marco legislativo general.....	218
6.2.3.1. La Constitución Española, la LOMLOU, el RD 1393/2007, de 29 de octubre y el RD 861/2010, de 2 de julio	218
6.2.3.2. El Estatuto del Estudiante Universitario (EEU)	222
6.2.4. Contexto español II: Organización del estudiantado universitario español a nivel estatal	232
6.2.4.1. La Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas (CREUP)	232
6.2.4.2. El Consejo de Estudiantes Universitarios del Estado (CEUNE).....	232
6.2.5. Contexto español III: Estudios y datos sobre participación estudiantil universitaria a nivel estatal	235
6.2.5.1. Condiciones de vida y participación de los estudiantes en España. El proyecto ECoViPEU 2011.....	236
6.2.5.2. Eurostudent IV (2011): Datos sobre la valoración de los estudiantes españoles de las modalidades de participación política en la universidad	244
6.2.5.3. Análisis de las políticas y estrategias de acogida e integración de los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades españolas (2012)	247
Capítulo 7. Aportaciones sobre las causas y las soluciones de la baja participación.....	263
7.1. Causas de la baja participación.....	263
7.1.1. Las “enfermedades del árbol de la participación”, Santos Guerra (2003)	263
7.1.2. Factores de baja participación estudiantil en la Universidad de Cantabria, Informe Urraca (2005).....	264
7.1.3. La “inercia” o falta de participación de los estudiantes universitarios, Krause (2005).....	268
7.1.4. Razones para explicar la baja participación de los estudiantes de la Universidad de Girona (2008).....	269
7.1.5. Las categorías de tensión con el rol de representación estudiantil, Lizzio y Wilson (2009).....	270
7.1.6. Causas que bloquean la participación activa de los estudiantes universitarios, Richard Merhi (2011).....	272
7.1.7. Atribuciones de representantes de estudiantes universitarios sobre la baja participación general de los estudiantes, Martín y Lorente (2011).....	272
7.1.8. Factores que limitan la participación del alumnado, I Plan de Participación del Alumnado de la Universidad del País Vasco (2012).....	273

7.1.9. Amenazas a la participación estudiantil universitaria en el EEES, informes Bologna With Student Eyes (2015 y 2018)	274
7.2. Soluciones planteadas para mejorar la participación	278
7.2.1. La Teoría de la Participación de los Estudiantes, Astin (1984)	278
7.2.2. La fórmula de la participación, Marcum (2000)	282
7.2.3. Condiciones para una participación “real y efectiva”, Trilla y Novella (2001)	283
7.2.4. Acciones, ladrillos y estrategias para el fomento de la participación juvenil, Rajani (2001)	284
7.2.5. Estrategias docentes para enfrentarse a la alienación de los estudiantes en la educación superior y fomentar una experiencia participativa, Mann (2001)	285
7.2.6. Equilibrio dinámico entre las dimensiones de la participación juvenil, Jans y De Backer (2002)	286
7.2.7. Especie, raíces, terreno y cuidados del “árbol de la participación”, Santos Guerra (2003)	287
7.2.8. Medidas, recomendaciones y claves para la participación estudiantil universitaria en los órganos de representación de la Universidad de Cantabria, Informe Urraca (2005)	289
7.2.9. Visión y principios de trabajo docente e institucional para mejorar la participación de los estudiantes, Krause (2005)	291
7.2.10. Propuestas para potenciar la participación de los estudiantes en la Universidad de Girona (2008)	295
7.2.11. Diseñar mecanismos participativos, Francés (2008)	296
7.2.12. Teoría de roles, motivaciones y recomendaciones prácticas para mejorar la representación estudiantil, Lizzio y Wilson (2009)	297
7.2.13. Factores críticos, estrategias y recomendaciones para mejorar la participación estudiantil universitaria, Trowler (2010)	299
7.2.14. Medidas de los programas 10 “ <i>Participación estudiantil y asociacionismo</i> ” y 11 “ <i>Desarrollo sociocultural y deportivo UPM</i> ” del Modelo Educativo de la Universidad Politécnica de Madrid (2010)	302
7.2.15. Medidas del Plan Integral de Participación del Alumnado de la Universidad de Cádiz (2011)	304
7.2.16. Focos de acción para instaurar una cultura universitaria de participación, Richard Merhi (2011)	306
7.2.17. Propuestas para hacer de la participación política estudiantil universitaria un espacio de aprendizaje ciudadano, Jover, López y Quiroga (2011)	308
7.2.18. Factores individuales y prácticas educativas que contribuyen a la participación de los estudiantes, Guenther y Miller (2011)	308
7.2.19. La “Voz del alumnado” como cambio de paradigma, Susinos y Ceballos (2012)	310

7.2.20. Elementos de calidad y propuestas para la mejora de la participación estudiantil en las universidades públicas catalanas (2012)	310
7.2.21. Reflexiones y orientaciones para la política universitaria en materia de participación estudiantil en la Universidad Pompeu Fabra (2012)	316
7.2.22. Claves, factores, objetivos y actuaciones del I Plan de Participación del Alumnado de la Universidad del País Vasco (2012).....	319
7.2.23. Recomendaciones respecto a la participación de los estudiantes en la universidad del estudio Vía Universitaria (2016).....	325
7.2.24. Desarrollar una cultura de la participación de los estudiantes, Pickford (2016).....	326
7.2.25. Recomendaciones para mejorar el estado actual de la participación de los estudiantes universitarios europeos de los informes Bologna With Student Eyes (2015 y 2018).....	327
7.2.26. Objetivos y acciones del I Plan de Participación Estudiantil de la Universidad de Sevilla (2019)	334
7.2.27. Prácticas de alto impacto de la National Survey of Student Engagement - NSSE (2015 y 2020)	337

Capítulo 8. Dimensiones, categorías y subcategorías de análisis iniciales..... 339

8.1. Dimensión 1: Clasificaciones de la participación estudiantil en la comunidad universitaria protagonista del estudio	339
8.2. Dimensión 2: Prácticas y costumbres de participación de los protagonistas del estudio.....	341
8.3. Dimensión 3: Percepciones, conocimientos, ideas, creencias, motivaciones, identidad, valoraciones y satisfacción de los protagonistas del estudio, relacionados con la participación del estudiantado en el ámbito universitario	342
8.4. Dimensión 4: Iniciativas, políticas y legislación relacionadas con la participación del estudiantado en el ámbito universitario	344
8.5. Dimensión 5: Factores claves que favorecen u obstaculizan la participación activa, inclusiva y democrática del estudiantado en la vida universitaria	344

Referencias bibliográficas 345

ANEXO: Formulario utilizado para recoger las declaraciones de consentimiento informado por parte de los participantes en el estudio..... 361

VOLUMEN II

TERCERA PARTE: RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN 1

Capítulo 9. Tipologías de la participación (C1)	3
9.1. Descripción de las distintas tipologías o clasificaciones de participación	4
9.1.1. Ámbitos de participación (C1.1.).....	4
9.1.2. Modalidades de participación (C1.2.)	9
9.1.3. Rangos de participación (C1.3.)	11
9.2. Descripción y clasificación de las vías de participación por ámbitos, modalidades y rangos de participación	11
9.2.1. Introducción.....	12
9.2.1.1. De los derechos y deberes de los estudiantes de la UCM relacionados con su participación.....	12
9.2.1.2. Sobre el reconocimiento de créditos optativos a los estudiantes de titulaciones de Grado por la realización de actividades de extensión universitaria: Reglamento del 2010 y reforma del 2016	13
9.2.2. Ámbito político (C1.1.1.)	29
9.2.2.1. Subámbito de los comicios y la representación estudiantil universitaria (C1.1.1.1.).....	29
9.2.2.1.1. Introducción	29
9.2.2.1.1.1. Derecho de los estudiantes a participar en los órganos de gobierno de la universidad.....	30
9.2.2.1.1.2. Mandato y pérdida de la condición de miembro de un órgano	32
9.2.2.1.1.3. Normas generales de la convocatoria de los procesos electorales	33
9.2.2.1.1.4. Normas generales del sistema electoral.....	33
9.2.2.1.1.5. Normas generales de las campañas electorales	35
9.2.2.1.1.6. Normas generales de las votaciones	36
9.2.2.1.1.7. Normas generales del escrutinio	37
9.2.2.1.2. 1ª Parte: Sufragio pasivo y el ejercicio de representación estudiantil (C1.1.1.1.1.).....	38
9.2.2.1.2.1. Delegado/a de clase	40
9.2.2.1.2.2. Miembro de la Junta de Centro	44
9.2.2.1.2.3. Miembro de alguna de las comisiones del Sistema Interno de Garantía de Calidad (SIGC) de la Facultad.....	50
9.2.2.1.2.4. Miembro de un Consejo de Departamento.....	59
9.2.2.1.2.5. Miembro del Claustro Universitario	68
9.2.2.1.2.6. Miembro de la Delegación de Estudiantes de la Facultad	72
9.2.2.1.2.7. Miembro de la Delegación de Estudiantes Central de la UCM	74
9.2.2.1.2.8. Miembro del Consejo Asesor de los Colegios Mayores y del Consejo Colegial de un Colegio Mayor	81
9.2.2.1.3. 2ª Parte: Sufragio activo en los comicios universitarios (C1.1.1.1.2.).....	82
9.2.2.1.3.1. Votar en las elecciones al Rector/a	83

9.2.2.1.3.2.	Votar a representantes en la Junta de Centro	91
9.2.2.1.3.3.	Votar a representantes en los Consejos de Departamento	94
9.2.2.1.3.4.	Votar a representantes en el Claustro Universitario	98
9.2.2.1.3.5.	Votar al Delegado/a de clase	99
9.2.2.1.3.6.	Principales vías indirectas de participación mediante sufragio activo: Elección del vocal en la Delegación Central de Estudiantes, elección del Decano/a de la Facultad, elección de los Directores/as de Departamento y elección del Defensor/a Universitario/a de la UCM..	100
9.2.2.1.4.	3ª Parte: Participar en la organización electoral universitaria (C1.1.1.3.)	103
9.2.2.1.4.1.	Miembro de una Junta Electoral universitaria	103
9.2.2.1.4.2.	Miembro de una mesa electoral en unos comicios universitarios	104
9.2.2.2.	Subámbito asambleario estudiantil (C1.1.1.2.)	106
9.2.2.2.1.	Participar en una asamblea colegial de un Colegio Mayor	107
9.2.2.2.2.	Participar en una asamblea estudiantil	107
9.2.2.3.	Subámbito de asociacionismo estudiantil (C1.1.1.3.)	115
9.2.2.3.1.	Ser miembro de una asociación estudiantil universitaria	116
9.2.2.3.2.	Crear una asociación estudiantil universitaria	122
9.2.2.4.	Subámbito de las acciones reivindicativas o de concienciación (C1.1.1.4.)	128
9.2.2.4.1.	Participar en una huelga de estudiantes	129
9.2.2.4.2.	Realizar un encierro en la Universidad	133
9.2.2.4.3.	Realizar un referéndum o sondeo no oficial	134
9.2.2.4.4.	Organizar un acto o campaña de denuncia y concienciación sobre algún problema	135
9.2.2.4.5.	Emitir una queja, solicitud o sugerencia	138
9.2.2.5.	Subámbito de gestión de servicios universitarios (C1.1.1.5.)	145
9.2.2.5.1.	Ser Subdirector/a de Colegio Mayor	146
9.2.2.5.2.	Ser Delegado del Rector	147
9.2.2.6.	Subámbito de la evaluación de la calidad universitaria (C1.1.1.6.)	147
9.2.2.6.1.	Evaluación de la calidad de la Titulación y de la Universidad	148
9.2.2.6.2.	Evaluar la calidad de la docencia	153
9.2.2.6.3.	Evaluar la calidad de las Prácticas Externas	158
9.2.2.6.4.	Evaluar la calidad de los Programas de Movilidad	160
9.2.3.	Ámbito formativo (C1.1.2.)	160
9.2.3.1.	Subámbito formativo-académico (C1.1.2.1.)	161
9.2.3.1.1.	Participar en eventos formativos	162
9.2.3.1.2.	Participar en la organización (además de asistir) de eventos formativos	174
9.2.3.1.3.	Realizar aportaciones en eventos científicos-académicos (Congresos, Concursos, etc.)	180

9.2.3.1.4. Participar en el Huerto Didáctico Ecológico del Proyecto Eco-Sou	181
9.2.3.1.5. Realizar estancias académicas en otra universidad.....	186
9.2.3.2. Subámbito formativo-investigación (C1.1.2.2.)	187
9.2.3.2.1. Ser becario/a de Colaboración u Honorífico en un Departamento.....	187
9.2.3.3. Sub-ámbito formativo-laboral (C1.1.2.3.).....	191
9.2.3.3.1. Realizar prácticas académicas externas	191
9.2.3.3.2. Becas de formación práctica en la propia universidad	193
9.2.3.3.3. Realizar prácticas curriculares en la propia universidad.....	196
9.2.4. Ámbito cultural-artístico (C1.1.3.)	197
9.2.4.1. Miembro de un grupo musical universitario – Coro de la Facultad	198
9.2.4.2. Asistir a conciertos universitarios de música	199
9.2.4.3. Participar en algún grupo universitario de danza – Grupo de Baile de Salón de la Facultad de Educación.....	200
9.2.4.4. Participar en un grupo de teatro universitario	201
9.2.4.5. Asistir a eventos de la Semana Cultural de la Facultad.....	205
9.2.4.6. Participar en un grupo circense universitario - Aula de Circo Chaminade	208
9.2.4.7. Realizar una revista estudiantil universitaria.....	209
9.2.5. Ámbito deportivo (C1.1.4.).....	210
9.2.5.1. Participar en un club, equipo o liga deportiva universitaria – Club deportivo de la Facultad de Educación.....	210
9.2.5.2. Practicar algún deporte, de forma particular, haciendo uso de las instalaciones deportivas de la universidad.....	212
9.2.6. Ámbito solidario y de voluntariado universitario (C1.1.5.)	213
9.2.6.1. Hacer voluntariado universitario	214
9.2.6.2. Otras acciones de corte solidario	218
9.2.7. Ámbito de la información y orientación académica, personal y laboral al estudiantado (C1.1.6.).....	220
9.2.7.1. Asistir a eventos o actividades de información u orientación al estudiante	221
9.2.7.2. Participar en la organización de eventos o actividades de información u orientación al estudiante.....	230
9.2.7.3. Inscribirse en una bolsa de empleo (COIE, SOU)	234
9.2.8. Ámbito de los ritos y ceremonias colectivas universitarias (C1.1.7.).....	234
9.3. Comparativa de las vías de participación según ámbitos, modalidades y rangos de participación.....	236
9.3.1. Comparativa general	236
9.3.2. Vías de participación por ámbitos y por modalidades “Presencial Vs No presencial”.....	238
9.3.3. Vías de participación por ámbitos y por modalidades “Individual Vs Colaborativa”. ..	239

9.3.4. Vías de participación por ámbitos y por modalidades “Colaborativa Horizontal Vs Colaborativa Vertical”	241
9.3.5. Vías de participación por ámbitos y por modalidades “Oficial Vs Alternativa”	241
9.3.6. Vías de participación por ámbitos y por rango	242

Capítulo 10. Dimensiones de análisis (C2) y factores dificultadores, factores facilitadores y propuestas de mejora (C3) de la participación estudiantil universitaria..... 245

10.1. Dimensiones de análisis de la participación estudiantil universitaria (C2)	246
10.1.1. Dimensión Estructural (C2.1.).....	248
10.1.1.1. Normativa de la UCM relacionada con la participación estudiantil.....	250
10.1.1.2. Los espacios institucionales de participación estudiantil en la UCM.....	251
10.1.1.3. Espacios físicos de participación en la UCM y específicos en la Facultad de Educación	252
10.1.1.4. Medios de comunicación y servicios de atención e información al estudiante....	253
10.1.2. Dimensión Conductual (C2.2.).....	254
10.1.2.1. Grado de participación estudiantil y diferencias según distintos aspectos (C2.2.1.).....	255
10.1.3. Dimensión Cognitiva (C2.3.).....	258
10.2. Factores dificultadores y facilitadores de la participación estudiantil y propuestas de mejora (C3)	260
10.2.1. Factores principalmente endógenos al profesorado (C3.1.).....	263
10.2.1.1. Dificultadores (C3.1.1.)	263
10.2.1.2. Facilitadores (C3.1.2.).....	266
10.2.1.3. Propuestas de mejora (C3.1.3.)	267
10.2.2. Factores principalmente endógenos al estudiantado (C3.2.)	268
10.2.2.1. Dificultadores (C3.2.1.)	268
10.2.2.2. Facilitadores (C3.2.2.).....	274
10.2.2.3. Propuestas de mejora (C3.2.3.)	275
10.2.3. Factores principalmente institucionales o endógenos al conjunto de la comunidad universitaria (C3.3).....	276
10.2.3.1. Dificultadores (C3.3.1.)	276
10.2.3.2. Facilitadores (C3.3.2.).....	282
10.2.3.3. Propuestas de mejora (C3.3.3.)	285
10.2.4. Factores principalmente exógenos a la comunidad universitaria (C3.4.)	291
10.2.4.1. Dificultadores (C3.4.1.)	291
10.2.4.2. Facilitadores (C3.4.2.).....	292
10.2.4.3. Propuestas de mejora (C3.4.3.)	292

Capítulo 11. Conclusiones	295
11.1. Grado de cumplimiento de los objetivos de la investigación	295
11.2. Cómo es la cultura de participación del estudiantado de la Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado de la UCM (Objetivo específico 1)	297
11.2.1. Aproximación conceptual al constructo Cultura de Participación	297
11.2.2. Tipologías de la participación estudiantil universitaria: Vías, Ámbitos, Modalidades y Rangos.....	297
11.3. Necesidad de mejorar la cultura de participación del estudiantado de la Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado de la UCM (Objetivo específico 2).	299
11.4. Factores claves que favorecen u obstaculizan la participación estudiantil universitaria y propuestas de mejora (Objetivo específico 3).....	301
11.4.1. Dimensiones de análisis de los factores dificultadores, de los factores facilitadores y de las propuestas de mejora de la participación estudiantil universitaria	301
11.4.2. Factores dificultadores, factores facilitadores y propuestas de mejora de la participación estudiantil emanados del estudio de campo	303
11.5. Reflexión final: Principales causas de la falta de participación estudiantil universitaria.....	305
11.5.1.1. ¿Qué modelo pedagógico impera en la universidad?	308
11.5.1.2. ¿Qué reconocimiento académico tiene la participación estudiantil más allá del aula en la UCM?	313
11.5.1.3. ¿Qué prioridades tiene la universidad?	316
11.6. Propuesta de medidas necesarias para fomentar la participación estudiantil universitaria en la Facultad de Educación de la UCM.....	323
11.7. Límites metodológicos y líneas futuras de investigación	330
Referencias bibliográficas	335

ÍNDICE DE TABLAS

VOLUMEN I

Tabla 1. Personal Docente e Investigador (PDI) de la Facultad de Educación de la UCM durante los cursos 2014-15 y 2015-16	39
Tabla 2. Personal de Administración y Servicios (PAS) de la Facultad de Educación de la UCM durante los cursos 2014-15 y 2015-16	40
Tabla 3. Titulaciones Oficiales de la Facultad de Educación de la UCM durante los cursos 2014-15 y 2015-16	40
Tabla 4. Temporalización final de la investigación	67
Tabla 5. Dimensiones y polos de la participación (Trowler, 2010).....	105
Tabla 6. Escalera de la participación ciudadana de Sherry R. Arnstein (1969)	113

Tabla 7. Los Caminos hacia la participación de Harry Shier (2001)	117
Tabla 8. Tipología de participación de Sara White (1996)	120
Tabla 9. Funciones en el gobierno de la universidad de los representantes de los estudiantes, a partir de sus propias concepciones, Lizzio y Wilson (2009)	145
Tabla 10. Resumen de ámbitos, aspiraciones normativas, dimensiones e indicadores de la calidad en la participación (Anduiza y de Maya, 2005)	150
Tabla 11. Porcentaje de jóvenes que pertenecen o han pertenecido a alguna asociación, clasificadas por ámbito o temática de la asociación	196
Tabla 12. Clasificación de los diferentes tipos de órganos de gestión (Castro e Ion, 2011)	219
Tabla 13. Número medio de horas a la semana dedicados a la asistencia a clase, a las tareas de estudio y a la actividad laboral de los estudiantes universitarios españoles según régimen de dedicación	240
Tabla 14. Nº de universidades con acciones presenciales para informar sobre la oferta académica y el proyecto formativo a los futuros estudiantes, por cada uno de los estudios sobre los que se informa	249
Tabla 15. Nº de universidades con recursos online para informar sobre la oferta académica y el proyecto formativo a los futuros estudiantes, por cada uno de los estudios sobre los que se informa	250
Tabla 16. Nº de universidades que cuentan con servicios, planes o programas relacionados con la integración académica estudiantil, en función de los estudios a los que se dirigen	251
Tabla 17. Nº de universidades que cuentan con acciones de refuerzo curricular para la integración académica de los estudiantes, por tipo de estudios	252
Tabla 18. Nº de universidades con servicios extra académicos relacionados con la acogida y la integración de estudiantes de nuevo ingreso, según los estudios	254
Tabla 19. Nº de universidades con servicios extra académicos relacionados con la acogida y la integración de estudiantes de nuevo ingreso, según las formas de atención que contemplan	256
Tabla 20. Nº de universidades con servicios extra académicos relacionados con la acogida y la integración de estudiantes de nuevo ingreso, según los agentes que participan en su funcionamiento	257
Tabla 21. Nº de universidades con acciones para la integración del estudiantado de nuevo ingreso en el asociacionismo y la vida universitaria, según el tipo de estudios	257
Tabla 22. Nº de universidades con acciones para la integración del estudiantado de nuevo ingreso en el asociacionismo y la vida universitaria, según los agentes que participan en ellas	258
Tabla 23. Nº de universidades que utilizan diferentes mecanismos de medición de la integración de los estudiantes de nuevo ingreso	259

Tabla 24. N° de universidades que utilizan los distintos indicadores de medición de la integración de los estudiantes de nuevo ingreso	259
Tabla 25. N° de universidades que contemplan determinados retos respecto al tema de la acogida y la integración de los estudiantes de nuevo ingreso	260
Tabla 26. Relación entre Ideologías, ideologías educativas, rol de los estudiantes e implicaciones para la participación estudiantil. Trowler, 2010.....	300
Tabla 27. Elementos del Proceso de Bolonia que pueden facilitar el desarrollo del aprendizaje centrado en el estudiante.....	333

VOLUMEN II

Tabla 28. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación de sufragio pasivo y el ejercicio de representación estudiantil (C1.1.1.1.1.).....	39
Tabla 29. N° total de representantes de estudiantes en los órganos de la UCM en el curso 2014-2015.....	40
Tabla 30. Datos de sufragio pasivo de los estudiantes en las elecciones a Junta de Facultad desde el 2002 al 2016	49
Tabla 31. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Español, Francés e Inglés)	62
Tabla 32. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de las CC Experimentales	63
Tabla 33. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de las CC Sociales	63
Tabla 34. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de las Matemáticas.....	64
Tabla 35. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica y Organización Escolar.....	65
Tabla 36. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal.....	65
Tabla 37. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Método de Investigación y Diagnóstico en Educación.....	66
Tabla 38. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación	67
Tabla 39. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Teoría e Historia de la Educación	67
Tabla 40. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica	67
Tabla 41. Datos de participación estudiantil de la Facultad de Educación en las elecciones al Claustro Universitario	69

Tabla 42. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones a la Delegación de Estudiantes de la UCM por la Junta de Facultad de Educación.....	79
Tabla 43. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación de sufragio activo en los comicios universitarios (C1.1.1.1.2.)	82
Tabla 44. Datos de sufragio activo estudiantil y docente en las elecciones al Rector/a en la Facultad de Educación	87
Tabla 45. Participación estudiantil en las elecciones al Rector en 2015 por Facultad	89
Tabla 46. Datos de sufragio activo estudiantil de la Facultad de Educación en las elecciones a Junta de Centro.....	92
Tabla 47. Datos de sufragio activo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Español, Francés e Inglés).....	94
Tabla 48. Datos de sufragio activo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de las CC Sociales.....	95
Tabla 49. Datos de sufragio activo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de las Matemáticas	95
Tabla 50. Datos de sufragio activo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica y Organización Escolar	96
Tabla 51. Datos de sufragio activo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal.....	96
Tabla 52. Datos de participación estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Método de Investigación y Diagnóstico en Educación	97
Tabla 53. Datos de sufragio activo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Teoría e Historia de la Educación.....	97
Tabla 54. Datos de sufragio activo estudiantil de la Facultad de Educación en las elecciones al Claustro Universitario	98
Tabla 55. Datos de participación en las elecciones a la Delegación de Estudiantes de la UCM por parte de los estudiantes de la Junta de Facultad de Educación	101
Tabla 56. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación en la organización electoral universitaria (C1.1.1.1.3.)	103
Tabla 57. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del subámbito asambleario estudiantil (C1.1.1.2.)	107
Tabla 58. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del subámbito de asociacionismo estudiantil (C1.1.1.3.)	115
Tabla 59. Evolución del número de asociaciones de los últimos cursos.....	115
Tabla 60. Asociaciones activas UCM por año	116
Tabla 61. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del subámbito de las acciones reivindicativas o de concienciación (C1.1.1.4.).....	129

Tabla 62. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del subámbito de gestión de servicios universitarios (C1.1.1.5.)	146
Tabla 63. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del subámbito de la evaluación de la calidad universitaria (C1.1.1.6.).....	147
Tabla 64. Q5 del Barómetro Universidad–Sociedad, informes 2015 y 2016.....	148
Tabla 65. Q6.1 del Barómetro Universidad–Sociedad, informes 2015 y 2016.....	149
Tabla 66. Aceptación a formar parte del panel del barómetro de seguimiento de la actividad docente, curso 15-16, y tasa de respuesta por meses	156
Tabla 67. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del subámbito formativo-académico (C1.1.2.1.)	161
Tabla 68. Clasificación por modalidades y rangos de la vía de participación del subámbito formativo-investigación (C1.1.2.2.).....	187
Tabla 69. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del subámbito formativo-laboral (C1.1.2.3.).....	191
Tabla 70. Candidatos inscritos en Prácticas / Prácticas realizadas, curso 2014/15 (Datos comprendidos entre el 01-7-2014 al 30-6-2015), gestionadas desde el COIE	192
Tabla 71. Nº de convocatorias de formación práctica en la UCM y Nº de becas ofertadas, cursos 2014-15 y 2015-16.....	194
Tabla 72. Gestión de situaciones de los becarios de formación práctica en la UCM, cursos 2014-15 y 2015-16	195
Tabla 73. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del ámbito cultural-artístico (C1.1.3.).....	197
Tabla 74. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del ámbito deportivo (C1.1.4.).....	210
Tabla 75. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del ámbito solidario y de voluntariado universitario (C1.1.5.).....	213
Tabla 76. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del ámbito de la información y orientación académica, personal y laboral al estudiantado (C1.1.6.) ...	220
Tabla 77. Acciones de orientación individual impartidas del 1 de julio de 2014 al 30 de junio de 2015 por el COIE.....	221
Tabla 78. Talleres impartidos por el COIE	221
Tabla 79. Talleres de información del COIE impartidos en el Edificio de Estudiantes en el curso 2014-2015	230
Tabla 80. Candidatos inscritos en la bolsa de empleo COIE, curso 2014-15, por área de conocimiento.....	234
Tabla 81. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del ámbito de los ritos y ceremonias colectivas universitarias (C1.1.7.).....	235

Tabla 82. Comparativa yuxtapuesta del n° de vías de participación según ámbitos, subámbitos, modalidades y rangos de participación.....	236
Tabla 83. Categorías de análisis de la Dimensión Estructural y sus factores y/o propuestas de mejora de la participación estudiantil universitaria asociados	248
Tabla 84. Categorías de análisis de la Dimensión Conductual, sus factores y propuestas de mejora de la participación estudiantil universitaria asociados	255
Tabla 85. Categorías de análisis de la Dimensión Cognitiva y sus principales factores y/o propuestas de mejora de la participación estudiantil universitaria asociados.....	259

ÍNDICE DE FIGURAS

VOLUMEN I

Figura 1. Diseño metodológico inicial.....	35
Figura 2. Conceptualización ampliada de las dimensiones de la participación de los estudiantes. Pickford, 2016	107
Figura 3. La alineación de las dimensiones y las condiciones de participación estudiantil. Pickford, 2016	108
Figura 4. Marco Multidimensional Integrado de Participación de los Estudiantes en la Educación Superior. Pickford, 2016.....	109
Figura 5. Escalera de la participación infantil y juvenil de Roger Hart, adaptada de la de Sherry Arnstein.....	115
Figura 6. Rueda de la Participación de Scott Davidson de 1998	116
Figura 7. Pirámide TYPE. “Typology of Youth Participation and Empowerment”	128
Figura 8. Triángulos de la Participación de Marc Jans y Kurt De Backer (2002)	287
Figura 9. Tipología de Lizzio y Wilson (2009) de las razones o motivaciones para llevar a cabo el rol de representación de los estudiantes	297

VOLUMEN II

Figura 10. Dimensiones de análisis de los factores dificultadores y facilitadores de la participación estudiantil universitaria	247
Figura 11. Diagrama de la jerarquía y las relaciones de los principales factores que dificultan la participación estudiantil universitaria	323

ÍNDICE DE IMÁGENES

VOLUMEN II

Imagen 1. Tabla de actividades del Anexo del Reglamento de Reconocimiento de Créditos a los Estudiantes de Titulaciones de Grado (2010)	27
Imagen 2. Tabla de actividades del Anexo I del Reglamento de Reconocimiento de Créditos a los Estudiantes de Titulaciones de Grado (2016)	28
Imagen 3. Fotografía de urna durante las elecciones a Junta de Centro de la Facultad de Educación por el sector de estudiantes, del 14 de abril de 2016	93
Imagen 4. Fotografía de urna en las elecciones a Claustro Universitario por el sector de estudiantes en la Facultad de Educación el 14 de abril de 2016	99
Imagen 5. Logotipo de la Asamblea de Educación de la UCM.....	108
Imagen 6. Buzón de quejas y sugerencias y tablón de información de la AE	110
Imagen 7. Calendario semanal de actividades de la AE	110
Imagen 8. Google Group de la AE	111
Imagen 9. Google Drive de la AE.....	111
Imagen 10. Carteles de la huelga de estudiantes contra el “3+2” de los días 24, 25 y 26 de marzo de 2015	130
Imagen 11. Carteles del referéndum estudiantil sobre la medida política del “3+2”	135
Imagen 12. Fotografía del mural en homenaje a los 43 estudiantes mexicanos desaparecidos en 2014	136
Imagen 13. Fotografías candidatas al premio del concurso de fotografía del Proyecto ECO-SOU	137
Imagen 14. Formulario de sugerencias-quejas sobre las titulaciones (08-07-2013)	139
Imagen 15. Tabla de valores medios obtenidos en la Encuesta Anual de Satisfacción del Alumnado del Grado en Pedagogía, cursos 12-13, 13-14 y 14-15	150
Imagen 16. Tabla de valores medios obtenidos en la Encuesta Anual de Satisfacción del Alumnado del Grado en Maestro de Educación Primaria, cursos 12-13, 13-14 y 14-15	151
Imagen 17. Tabla de valores medios obtenidos en la Encuesta Anual de Satisfacción del Alumnado del Grado en Educación Social, cursos 12-13, 13-14 y 14-15	152
Imagen 18. Tabla de valores medios obtenidos en la Encuesta Anual de Satisfacción del Alumnado del Grado en Maestro de Educación Infantil, cursos 12-13, 13-14 y 14-15	153
Imagen 19. Gráfico de la tasa de participación de los panelistas durante el curso 2015-2016 y su evolución durante los 10 años previos	156
Imagen 20. Huerto urbano de la Asamblea de Educación (“Huerto de la Oprimida”)	175
Imagen 21. Perfil de Facebook de AE y tablón informativo en un pasillo de la Facultad de Educación utilizados por los organizadores del huerto urbano de AE	175
Imagen 22. Cartel publicitario y fotografía del evento de “La Uni en la calle”	176

Imagen 23. Cartel de difusión de las “Jornadas Educativas”	178
Imagen 24. Fotografías del Huerto Didáctico Ecológico del Proyecto Eco-Sou	182
Imagen 25. Cartel promocional del grupo de teatro Res Non Verba de la UCM	202
Imagen 26. Carteles promocionales del grupo de teatro Arlequín, de estudiantes de la Facultad de Educación de la UCM	204
Imagen 27. Cartel de promoción del EUCIMA 2016 y fotografía del evento, organizado por el Aula de Circo Chaminade (28, 29, 30 de abril y 1 de mayo de 2016)	208
Imagen 28. Cartel promocional del Club Deportivo de la Facultad de Educación	211
Imagen 29. Tablón informativo del SOU (primera planta, pasillo central)	222

ÍNDICE DE GRÁFICOS

VOLUMEN II

Gráfico 1. Porcentaje de vías de participación por ámbitos	238
Gráfico 2. Vías de participación por ámbitos y por modalidades “Presencial Vs No presencial”	239
Gráfico 3. Vías de participación por ámbitos y por modalidades “Individual Vs Colaborativa”	240
Gráfico 4. Vías de participación por ámbitos y por modalidades “Colaborativa Horizontal Vs Colaborativa Vertical”	241
Gráfico 5. Vías de participación por ámbitos y por modalidades “Oficial Vs Alternativa”	242
Gráfico 6. Vías de participación por ámbitos y por rango	243

Resumen

Esta tesis doctoral lleva por título “La cultura de participación del estudiantado de la Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense”. La investigación realizada es un estudio de caso sobre dicha Facultad. El tema de investigación es la cultura de participación estudiantil, y el problema sobre el que se centra el estudio es el déficit generalizado de dicha participación de los estudiantes en la universidad y las dificultades que lo generan.

La idea central desde la que se parte y se justifica esta investigación es que la participación activa, democrática e inclusiva de los miembros de la comunidad educativa, con especial énfasis en el estudiantado, es un factor de calidad de la educación en todos sus niveles, incluyendo la universitaria.

Son dos los objetivos principales que se persiguen en la presente investigación:

- 1º. Promover un proceso de reflexión, transformación y mejora de las prácticas educativas y sociales en la comunidad educativa universitaria de la Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense (UCM), para fomentar una cultura de participación activa, democrática e inclusiva en la misma, y potenciar así el desarrollo académico, profesional y personal de sus miembros, con especial atención en el de los estudiantes.
- 2º. Contribuir a ampliar el conocimiento y la comprensión sobre la participación del estudiantado en el contexto educativo universitario, que pueda servir de orientación en la toma de decisiones para la mejora de la misma, tanto en la UCM como en otras comunidades similares, y en el ámbito de la política universitaria.

La pregunta central o principal a la que, en última instancia, se pretende responder es: ¿Cuáles son las mejores estrategias para favorecer la mejora de la participación activa, democrática e inclusiva de la comunidad educativa universitaria de la Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado de la UCM en la misma, con especial atención en la participación de los estudiantes?

El marco epistemológico de esta investigación comparte una serie de principios provenientes del llamado paradigma de la complejidad de Edgar Morín (1984, 1992, 1999, 2001). La metodología de investigación realizada ha seguido un diseño emergente de corte cualitativo. La investigación parte de la realización de un estudio teórico exploratorio, mediante una búsqueda y un análisis bibliográfico de la literatura sobre el tema y el problema de estudio, con la finalidad de construir un marco teórico amplio. A partir de dicho marco teórico, se ha llevado a cabo un estudio de caso mediante un trabajo de campo, para el cual se ha realizado observación participante y no participante, análisis de documentos,

entrevistas individuales semiestructuradas y grupos de discusión, poniéndose especial énfasis en la voz de los sujetos participantes en la investigación.

Los resultados principales del estudio que construye el marco teórico de la investigación son dos:

- En primer lugar, se realiza una definición del constructo *Cultura de Participación* en referencia al colectivo de los estudiantes universitarios; y
- En segundo lugar, se elaboran unas categorías de análisis de partida, de cara al análisis del posterior estudio de caso.

Como resultado del trabajo de campo han emanado una serie de categorías de análisis finales:

- En primer lugar, emanaron unas tipologías de la participación estudiantil universitaria: sesenta Vías de participación, clasificadas en siete Ámbitos (Político, Formativo, Cultural-artístico, Deportivo, Solidario-voluntariado, Información y Orientación, y Ritos y ceremonias), seis Modalidades en tres binomios (Presencial Vs No presencial, Individual Vs Colaborativa, Oficial Vs Alternativa) y cuatro Rangos (Micro, Medio, Macro y Extrauniversitario).
- En segundo lugar, emanaron una serie de factores dificultadores, factores facilitadores y propuestas de mejora de la participación estudiantil universitaria, los cuales están englobados o clasificados en una serie de Dimensiones de análisis con sus respectivas categorías que las componen: Dimensión Estructural, Dimensión Conductual y Dimensión Cognitiva.

Por último, a modo de conclusión de la investigación, se ha realizado un análisis final en el que se ha teorizado cuáles son las principales causas explicatorias de la baja participación estudiantil, y a partir de dicho análisis se han propuesto una serie de medidas para fomentar la participación estudiantil en el caso concreto de la Facultad de Educación de la UCM.

Palabras claves: Participación estudiantil universitaria, Cultura de Participación, Universidad Complutense de Madrid, Vías de participación, Ámbitos de participación, Modalidades de participación, Rangos de participación, Dimensiones de la participación, Factores de la participación.

Abstract

The title of this doctoral thesis is “The culture of participation among students of the Faculty of Education-Teaching and Learning Centre of the Complutense University”. This research is a case study about aforesaid Faculty. The subject of this research is the culture of participation among students, and the issue about which this study revolves around is the widespread lack of said participation of students at university, as well as the difficulties that produce them.

The active, democratic and inclusive participation of education community members, being a quality factor of education at all levels, including that from university, is the main idea on which this research is based and proved, focusing particularly on students.

This research aims at two main goals:

- 1st. The promotion of a process of reflection, transformation and improvement of educational and social practices in the university education community of the Faculty of Education-Teaching and Learning Centre of the Complutense University (UCM), to encourage an active, democratic and inclusive participation thereof, and thus boost the academic, professional and personal development of its members, focusing particularly on students.
- 2nd. The contribution to broaden knowledge and understanding about participation of students in the university education context, so it can serve as a guidance in decision making to improve it, both at UCM and other similar communities, as well as in the sphere of university policy.

The central or main question that we ultimately expect to answer is: what are the best strategies to favour the improvement of active, democratic and inclusive participation of university education community of the Faculty of Education-Teaching and Learning Centre of UCM, focusing particularly on students in this faculty?

The epistemological framework of this research shares a number of principles from the so-called paradigm of complexity of Edgar Morin (1984, 1992, 1999, 2001). The conducted research methodology has followed an emerging, qualitative design. This research is based on the accomplishment of an exploratory theoretical study by research and bibliographic analysis about this topic and the issue under study, in order to form a broad theoretical framework. From said theoretical framework, an exploratory case study by field work has been conducted, for which participant and non-participant observation, documentary analysis, semi-structured individual interviews and discussion groups have been carried out, with a particular emphasis on the voice of participants in this research.

The main results of this research that form the theoretical framework are two:

- Firstly, a definition of the construct *culture of participation* referring to university students community is made.
- Secondly, starting analysis categories are carried out, in preparation for the analysis of the following case study.

As a result of field work, a number of final analysis categories appears:

- Firstly, typologies of university student participation: sixty Participation channels, categorized in seven (Politics, Training, Culture-Arts, Sports, Solidarity-Volunteering, Information and Guidance, Rites and Ceremonies), six Modalities in three binomials (In-person Vs Distance, Individual Vs Collaborative, Official Vs Alternative) and four Scopes (Micro, Medium, Macro and Non-university)
- Secondly, hindering factors, facilitating factors and suggested improvements have appeared, which are encompassed or categorized in a number of Dimensions of analysis with their respective categories: Structural Dimension, Behavioural Dimension and Cognitive Dimension.

Finally, as a conclusion for this research, a final analysis has been made, which allows us to theorize what are the main explanatory causes of low student participation and, from said analysis, a number of measures to encourage student participation have been suggested, focusing especially on the Faculty of Education of UCM case.

Key words: Student participation, Culture of participation, Complutense University of Madrid, Channels of participation, Thematic areas of participation, Modalities of participation, Scopes of participation, Dimensions of participation, Factors of participation.

Introducción

En el presente documento se presenta la investigación realizada para obtener el grado de Doctor. El tema de estudio es la cultura de participación estudiantil universitaria, concretamente se realiza un estudio de caso centrado en la Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense. El informe se divide en once capítulos, clasificados en tres partes: Partes 1ª y 2ª (Volumen I) y parte 3ª (Volumen II).

En la primera parte se presenta la investigación a través de los dos primeros capítulos del informe. En el primer capítulo se explica detalladamente qué se investiga y porqué, es decir, el tema y el problema de estudio, las ideas de partida que justifican la investigación y los objetivos y las preguntas de investigación. En el segundo capítulo se presenta cómo se ha realizado la investigación, es decir, la metodología de la misma: Su enfoque epistemológico y metodológico, la evolución metodológica final del estudio y los principios éticos que la han guiado.

En la segunda parte del informe se presenta el Marco Teórico de la investigación, en seis capítulos, del tercer al octavo capítulo: En el capítulo tercero se hace una aproximación al concepto de *Cultura de Participación*; en el capítulo cuarto se muestran diversas aportaciones teóricas sobre diferentes clasificaciones de participación; en el quinto capítulo se realiza un repaso de diferentes escalas, indicadores y variables de participación utilizadas por diversos estudios y autores pretéritos; en el sexto capítulo se realiza una aproximación al estado de la participación estudiantil universitaria; en el séptimo capítulo se exponen diferentes aportaciones de distintos estudios y autores sobre las causas de la baja participación y las posibles soluciones al respecto; y, para cerrar la segunda parte del informe, a modo de síntesis, en el capítulo octavo se elaboran una serie de categorías de análisis de partida de cara al trabajo de campo del estudio de caso.

En la tercera y última parte del informe se presentan los resultados derivados del trabajo de campo y las conclusiones finales de la investigación. En el capítulo noveno se presentan y analizan las diferentes tipologías de la participación emanadas de los datos del trabajo de campo, constituyendo el capítulo más extenso de todo el informe; en el décimo capítulo se presentan y analizan los factores dificultadores, los factores facilitadores y las propuestas de mejora de la participación estudiantil universitaria, emanadas igualmente de los datos del trabajo de campo; y, finalmente, en el capítulo undécimo se presenta una síntesis de los principales resultados de la investigación, un análisis final de la investigación a modo de conclusiones, una propuesta de medidas de mejora de cara a solucionar el problema de investigación, y las limitaciones metodológicas y futuras líneas de investigación.

PRIMERA PARTE:
PRESENTACIÓN DE LA
INVESTIGACIÓN

Capítulo 1. Qué se investiga y por qué

1.1. Tema del estudio, problema de investigación e interés personal por el mismo

El tema de la presente investigación es la cultura de participación del estudiantado de la Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense (en adelante, Facultad de Educación). La razón principal por la que se ha elegido este tema es el convencimiento profundo de que la participación estudiantil es un factor importante de calidad educativa. Este convencimiento está ligado a un determinado concepto de educación de calidad, desde una perspectiva de educación inclusiva y democrática; como dice Federico Mayor Zaragoza “Si no participo, no existo como ciudadano” (2002, p. 154), idea que inspira vertebralmente este proyecto. La segunda razón consiste en el hecho de que una de las estrategias fundamentales para la mejora de la calidad de la educación es precisamente la mejora de la formación inicial docente, por lo que resulta indispensable prestarle la debida atención a los estudiantes que serán los futuros profesionales de la educación, y a los centros universitarios donde están recibiendo su formación inicial docente.

El problema general del que parte este proyecto de investigación es el déficit generalizado de participación estudiantil en las universidades y las dificultades que lo generan, y de manera concreta, se centra en el caso de los estudiantes de la Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado de la UCM en la misma.

Por una parte, la literatura científica existente muestra una baja implicación del estudiantado en el funcionamiento de las universidades, tal y como refleja, entre otros, Plantan (2002, p. 13) “la participación de los estudiantes en el gobierno de la universidad y en la afirmación o comprensión de sus derechos como estudiantes, se caracteriza por una pasividad generalizada, rayana en la indiferencia”. Ello tiene sus raíces, entre otros motivos, en las dificultades para su participación activa en el gobierno de la universidad, entre las que se encuentran las de índole normativo y legislativo. Estas situaciones se han visto reflejadas de forma generalizada en múltiples estudios, tanto en el ámbito universitario español como en el ámbito internacional. Son especialmente elocuentes al respecto las siguientes palabras:

En 1999, el Comité de Educación Superior e Investigación del Consejo de Europa, dejó patente esta necesidad en el proyecto Universities as Sites of Citizenship and Civic Responsibility, [...] El informe final alertaba, sin embargo, sobre las dificultades encontradas en las estructuras y en la cultura de las universidades para el cumplimiento de dicha función cívica. (Jover, López y Quiroga, 2011, p. 71).

Sin embargo, la participación estudiantil en la vida universitaria, más allá de la asistencia a las clases, no se reduce a participar en el funcionamiento de las universidades, sino que hay muchos más tipos o formas de participar, que en la presente investigación se quiere explorar.

Por otra parte, no se pretende solamente hacer una descripción de cómo es la cultura de participación estudiantil universitaria en el caso de estudio elegido, sino que, principalmente, se pretende conocer y comprender cuáles son las causas del problema de la baja participación y cuáles podrían ser las posibles soluciones.

El interés del investigador por el tema y el problema de la presente investigación está motivado por la preocupación por averiguar cómo mejorar la participación de los estudiantes universitarios en dicho contexto, a partir de la propia experiencia como representante estudiantil durante la etapa de los estudios universitarios de Licenciatura, en la que procuré aprovechar formativamente al máximo todas las oportunidades de participación que la Universidad me ofrecía y me negué a ser un mero cliente o usuario de la Universidad, reclamando siempre mi lugar como miembro de la Comunidad Universitaria.

1.2. Idea de partida e importancia científica del tema

La idea central desde la que se parte y se justifica esta investigación es que la participación activa, democrática e inclusiva de los miembros de la comunidad educativa, con especial énfasis en el estudiantado, es un factor de calidad de la educación en todos sus niveles, incluyendo la universitaria. De esta convicción se deduce la necesidad de fomentar, entre otros factores, dicha cultura de participación, comenzando por fomentarla a través de la formación inicial de los profesionales de la educación.

Esta idea central se desarrolla en una serie de argumentos que la sustentan, señalan la importancia científica del tema de investigación y justifican la realización del presente estudio.

1.2.1. La importancia de la Cultura de Participación desde un enfoque de educación para la emancipación y un modelo de educación democrática

El ámbito en el que se enmarca el concepto de *Cultura de Participación* en el presente estudio no es otro que el ámbito de la Educación, y de manera más concreta, el de la Educación Universitaria y la formación inicial de los profesionales de la Educación. Además, como explica la antropóloga Barbara Miller (2011), la cultura se aprende, por lo que cultura y educación son dos conceptos relacionados. Por otra parte, como dicen Jaume Trilla y Ana Novella (2001): “preparar a los sujetos para la participación es una tarea

fundamentalmente educativa” (p. 151). Por ello, también están relacionados los conceptos participación y educación.

Por todo ello el concepto de educación y el modelo educativo del que partamos nos condiciona a su vez el sentido y la importancia que le demos al concepto de cultura de participación en la universidad o en cualquier otro nivel educativo. Por consiguiente, resulta pertinente esclarecer desde qué concepto de educación y modelo educativo se parte en la presente tesis para entender la importancia educativa que se le otorga a la cultura de participación.

En la historia de la Pedagogía existe un abundante número de definiciones de la educación. Todo educador o intelectual de relieve preocupado por la educación ha ensayado su propia definición de la educación. En la Recomendación sobre Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (Conferencia General de la UNESCO, 1974), la palabra Educación se entiende como “El proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, aptitudes y conocimientos” (UNESCO, 1974). Por su parte, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción Para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo de 1990), reconoce que la educación se realiza a lo largo de toda la vida, en múltiples ambientes de aprendizaje y por conducto de diversos medios. Asimismo, ésta no se restringe a la escolarización, sino a todos los ámbitos públicos y privados que conforman la sociedad.

En esta investigación se entiende por educación el proceso por el cual el individuo se va convirtiendo en sujeto, adquiere relativa autonomía sobre sus pensamientos, sentimientos y conductas adquiridas en el proceso de socialización, y se construyen los propios criterios personales. El proceso educativo es un proceso de desarrollo integral que abarca todas las facetas de la persona: biológicas, culturales/sociales y psicológicas. La educación es un camino de crecimiento personal que desemboca en la libertad y hace personas autónomas y maduras. En síntesis, en esta tesis se entiende que la educación es el camino para ir de la alienación a la emancipación.

El presente estudio parte de la premisa de que hablar de educación implica siempre un contenido ético o moral. En la actualidad hay consenso en reconocer que la educación no es un fenómeno neutral, es decir, se construye desde y con una ideología, con un sistema de valores (Sánchez Vázquez, 1976). Siempre hay unos modelos de referencia y no

consideramos educativo ningún proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se ataquen esos valores éticos o morales. Comparto la afirmación de Paulo Freire (1997) al decir que “la conciencia del inacabamiento nos hizo seres responsables, por eso la eticidad de nuestra presencia en el mundo” (p.55).

Igualmente, siguiendo las enseñanzas del profesor Jose Manuel Esteve Zarazaga (2003), “los educadores tenemos el deber de iniciar a los alumnos en aquellos valores, actitudes y conocimientos que hemos descubierto como valiosos” (p. 143), y sólo llamamos educación a aquel proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se cumplen simultáneamente estos cuatro criterios (Esteve, 2010, pp. 21-28): 1. Criterio de *contenido*: El contenido aprendido se considera moralmente irreprochable; 2. Criterio de *forma*: La forma en que se aprende respeta la dignidad y la libertad del educando; 3. Criterio de *uso*: El educando es capaz de utilizar lo aprendido con esquemas conceptuales propios, aplicando lo aprendido a situaciones nuevas a partir del desarrollo de su propia inteligencia; y 4. Criterio de *equilibrio*: Lo aprendido se integra en armonía con el resto de aprendizajes produciendo una persona equilibrada.

La educación tiene también una dimensión social. Tal y como defiende John Dewey, “Decir que la educación es una función social, que asegura la dirección y el desarrollo de los seres inmaduros mediante su participación en la vida del grupo a que pertenecen, equivale a decir en efecto que la educación variará con la cualidad de vida que prevalezca en el grupo.” (2004 [1915], p. 77). Dicha idea la desarrolla Dewey algo más al decir que “Toda educación dada por un grupo tiende a socializar a sus miembros, pero la calidad y el valor de la socialización depende de los hábitos y aspiraciones del grupo” (2004 [1915], p. 78). En base a ello, se llega a la conclusión de que, “Puesto que la educación es un proceso social, y hay muchas clases de sociedades, un criterio para la crítica y la construcción educativas implica un ideal social particular” (Dewey, 2004 [1915], p. 91). Por lo tanto, es necesario pensar las consecuencias de la educación sobre la sociedad, pensar la educación en función de la sociedad presente y de la sociedad futura que queramos fomentar. Comparto con Jaques Delors su afirmación de que “Las opciones educativas son opciones de sociedad” (1996, p. 206).

Coincido también con las palabras de Paulo Freire al respecto (1997): “El discurso de la globalización que habla de la ética esconde, sin embargo, que la suya es la ética del mercado y no la ética universal del ser humano, por la cual debemos luchar arduamente si optamos, en verdad, por un mundo de personas” (p. 122). El modelo educativo desde el que se parte en esta investigación concibe que la comunidad educativa al completo ha de esforzarse por encarnar todos y cada uno de los valores cívicos-sociales que son necesarios fomentar desde la educación: Respeto, tolerancia, interculturalidad, libertad,

responsabilidad, paz, diálogo, justicia, ecologismo, igualdad, fraternidad, etc. En este sentido, “Enseñar exige reconocer que la educación es ideológica” (Freire, 1997, p. 120).

Apostar por un modelo de sociedad democrática supone apostar también por un modelo de educación democrática, en la que tanto las propias instituciones educativas como los educadores y educadoras encarnen los valores de la democracia, y que durante la convivencia educativa el alumnado viva la democracia. Como afirma Federico Mayor Zaragoza (2002, p. 154): “La puesta en vigor de una efectiva democratización de la enseñanza es requisito indispensable para lograr la participación de toda la ciudadanía en la vida político y social. <<Participo, luego existo>> es el principio neocartesiano de toda democracia. Si no participo, no existo como ciudadano”. En la misma línea se expresa José Manuel Esteve Zarazaga cuando afirma que “educar para la libertad es siempre educar en la libertad.” (2010, p. 183)

Al igual que John Dewey, creo que un criterio democrático de la educación está unida a la verdadera idea de educación considerada como “una liberación de las capacidades individuales en un crecimiento progresivo dirigido a fines sociales” (Dewey, 2004 [1915], p. 91). Igualmente comparto su afirmación de que:

Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control social y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden. (ibíd.)

Para Rakesh Rajani (2001, p. 10) la participación está integrada en el Ethos de la democracia. Desarrollando dicha idea, dice que la democracia demanda que todos los ciudadanos tomen parte de la gobernanza y de las funciones claves de la sociedad, incluida la mitad de la población mundial formado por los jóvenes. Además, no se puede esperar que la juventud una vez alcanzada su mayoría de edad actúe automáticamente en la vida adulta, por ello es importante que la juventud tenga la oportunidad de educarse informalmente en la democracia a través de la participación. Por otra parte, Rajani (2001) considera que los jóvenes que participan construyen sociedad civil, por ejemplo, a través de organizaciones o asociaciones, contribuyen al desarrollo comunitario, integrándose y revitalizando la sociedad.

1.2.2. El valor pedagógico de la Cultura de Participación

Es indispensable la participación de toda la comunidad educativa a la hora de afrontar y superar los grandes retos de la educación, una participación en la que todos sus miembros asumen un papel activo y apuestan por un modelo de liderazgo y responsabilidad compartida (Sarramona y Roca, 2007; Flecha y García, 2007; Fórum IDEA, 2002; Gairín, 2009). La participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa la hace más horizontal y democrática, favoreciendo la cohesión de la misma. Generar una cultura de participación democrática y activa es favorecer una cultura del esfuerzo y de la responsabilidad, y el reconocimiento de cierta autonomía al respecto.

Todos los estudiantes tienen el derecho a participar activamente en la vida escolar y en su comunidad. En el informe de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (AEDEANEE) de 2011, *Participation in Inclusive Education – A Framework for Developing Indicators*, se observa que muchos estudiantes no participan de su aprendizaje y dejan el colegio con escasa satisfacción final, a pesar de su asistencia al centro educativo; por otra parte, evidencia que para la continuidad educativa es esencial la implicación activa del alumnado en todos los aspectos de la vida escolar, además de aprovechar al máximo el aprendizaje para la vida, el trabajo y la ciudadanía.

La participación de todos los miembros de un aula y de un centro propicia una atención a la diversidad desde la inclusión educativa, en la que todos cuentan y todos participan. Una universidad de excelencia ha de ser inclusiva y facilitar la participación de todos sus miembros, independientemente de sus condiciones personales. En otro informe de la AEDEANEE (2011b), *“Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva – Recomendaciones para la puesta en práctica”*, se recomienda que todos los estudiantes deben sentirse parte de su clase/centro, valorados como individuos en su participación en la vida escolar; y que deben ser consultados acerca de cualquier apoyo adicional que les permita la participación en las experiencias y actividades del centro escolar.

Por otra parte, resulta necesario favorecer un papel más activo del alumnado en su propio aprendizaje, que éste abandone cualquier actitud pasiva, tome las riendas y lidere su proceso de aprendizaje (Arostegui, 2006; Shuell, 1986), lo cual está ligado al desarrollo de competencias básicas como la *Competencia para aprender a aprender* y la de *Autonomía e iniciativa personal*. Desarrollar una actitud participativa, no solo es positivo para el desarrollo de antedichas competencias básicas, sino que es positivo incluso para el propio desarrollo cívico y ciudadano, porque promueve valores y actitudes para una sociedad más

democrática (Cicognani, et al., 2008; Dewey, 2004; Francisco, 2010), es decir, favorece el desarrollo de la *Competencia social y ciudadana*.

Es necesario generalizar en la universidad una metodología pedagógica que propicie la participación de los discentes, que favorezca un papel del estudiantado más activo y una motivación más intrínseca por aprender, comulgando con las ideas de “aprender haciendo, aprender investigando y aprender juntos los unos de los otros”, propias de las teorías psicopedagógicas del Constructivismo y del Aprendizaje Social y en la línea del modelo pedagógico que se supone que se pretende fomentar en el Espacio Europeo de Educación Superior. Vicki Trowler (2010, p. 22) señala precisamente que una de las razones para participar por parte de los estudiantes universitarios se centra en la relación directa o indirecta de la participación de los estudiantes con la mejora de sus aprendizajes, partiendo de un enfoque constructivista del aprendizaje; en este sentido, la participación activa de los estudiantes se entiende como un requisito para un desarrollo personal y académico óptimos.

La participación tiene un gran potencial formativo, más allá de ser un derecho cívico. La participación es un proceso educativo y social, y por ello es fundamental tenerla en cuenta a lo largo de todo el sistema educativo (Soler et al., 2012). En una comunidad educativa participativa todos disfrutan de las virtudes pedagógicas de la participación: “No hay docencia sin discencia [...]. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 1997, p. 25), de esta manera la comunidad se convierte en una comunidad de aprendizajes.

Como argumento a favor del valor educativo de la participación de los estudiantes, en su tesis doctoral *“Concepciones y prácticas de participación en el aula según los estudiantes de Magisterio”*, Antonio Bretones (1996, p. 20) defiende que la participación discente es un medio fundamental para una educación de calidad, a lo que añade que la calidad no debe consistir en la mera perfección de los resortes de la enseñanza convencional, sino en la transformación de la misma. A su vez, Bretones (1996) entiende la educación de calidad “como una mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en sí mismos, en lo que tienen de humanamente más auténticos y democráticos” (p. 20). Bretones (1996) concluye que:

[...], tanto si se trata de un enfoque científico-positivo (basado en el comportamiento externo o colaboración obediente de los estudiantes) como crítico (basado en la negociación de las decisiones que afectan al grupo-clase), la participación de los alumnos es una condición muy importante que define, junto con otros rasgos sustantivos, un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad. (p. 22)

Un segundo argumento que esgrime Antonio Bretones sobre el valor educativo de la participación es que ésta es una “Condición esencial para la formación del ciudadano democrático” (1996, p. 22). Bretones (1996, p. 23) considera que dicha formación del ciudadano democrático no debe ser meramente teórica o formal mediante una asignatura, un tema o una declaración de principio en el proyecto del centro o en la programación del aula, sino que debe ser un ejercitarse en la práctica, de manera sistemática y comprometida; y que los docentes son los responsables en última instancia de que los estudiantes tengan realmente dicha oportunidad. A su vez Bretones (1996) reclama que “tanto la escuela y las aulas en relación fluida entre sí y con el entorno, deben ser comunidades de y para la democracia” (p. 23).

El tercer argumento que esgrime Bretones (1996) a favor del valor educativo de la participación de los estudiantes es la relación directa que tiene ésta sobre el progreso de los mismos: “La participación de los estudiantes es una fuente de motivación intrínseca y por tanto influye favorablemente en los procesos de enseñanza y en los resultados del aprendizaje.” (p. 24)

Bretones también nombra algunas de las destrezas y conocimientos que suponen para el alumnado la participación (1996, p. 19): 1. Estar intrínsecamente motivado en lo que hace; 2. Reflexionar con criterio propio en la búsqueda de soluciones a los problemas y tareas planteados; 3. Aportar ideas y medios recurriendo a su experiencia y originalidad; 4. Manejar diversas fuentes de información tomando al mismo tiempo cierta distancia del saber de los libros; 5. Ayudar y cooperar; 6. Negociar y llegar a un consenso comprobando sobre el terreno la solución acordada; 7. Revisar el proceso y planificar de nuevo; 8. Compartir el conocimiento con el profesor acortando distancias entre ambos, utilizando un mismo lenguaje y comprendiendo mejor la tarea del docente; y 9. Adquirir mayor seguridad en las propias capacidades a la vez que le hace más realista; etc.

A su vez, Bretones (1996, p. 19) matiza que estas cualidades no dependen en exclusiva de la participación del alumnado, ni se consiguen en su totalidad, ni la participación supone algo fácil, pero sin duda alguna la participación del alumnado contribuye a hacerlas progresar.

A modo de conclusión sobre el valor educativo de la participación de los estudiantes, Bretones (1996) declara que: “la participación activa de los alumnos en su propio aprendizaje se nos presenta no sólo como un punto de partida sino también como camino y punto de llegada en el quehacer cotidiano de la escuela y de la clase, que contribuye a la formación personal y social de aquéllos” (p. 26). Es decir, que entiende la participación de los estudiantes, tanto a nivel de centro como a nivel de aula, no solo como un medio sino también un fin en sí mismo para la educación de los mismos estudiantes.

Cabe señalar que para J. W. Marcum (2000) la participación de los estudiantes produce, por un lado, la multiplicación del aprendizaje y de la implicación de los estudiantes, y por otro, el aumento de sus conocimientos y efectividad. Lo cual expresa mediante una fórmula con la que intenta reflejar la complejidad de la participación:

Participación = Aprendizaje (Interés + Competencia + Reto) x Implicación (Actividad + Comunicación + Compromiso) lo que produce un Incremento del Conocimiento y de la Eficacia, lo cual a su vez da como resultado, por lo general, en un incremento de la Participación. El proceso equivale a un sistema en evolución dinámica (Marcum, 2000, p. 59).

Rakesh Rajani (2001, p. 9) considera que la participación es vital para el propio desarrollo. A través de la participación los jóvenes crecen y maduran, “desarrollan habilidades, construyen competencias, forman aspiraciones, ganan confianza y obtienen recursos valiosos” (Rajani, 2001, p. 9). Además, Rajani (2001, p. 10) defiende que la participación fomenta el aprendizaje, construye habilidades para la vida y habilita la autoprotección. Considera que se aprende mejor a través de la interacción y del aprendizaje participativo. Por otra parte, los adolescentes que son alentados a expresar sus opiniones y a ser asertivos, probablemente tendrán mayor autoestima y confianza, y estarán mejor equipados para hacer frente a situaciones abusivas. En ese sentido formativo la participación juvenil es crucial para su autoprotección.

Cuando Miguel Ángel Santos Guerra (2003, pp. 22-23) habla de los “*frutos*” del “*árbol de la participación*”, se refiere a los beneficios que reporta la participación de los padres y madres en la escuela: 1. La motivación de quien actúa; 2. La educación democrática; 3. El control democrático; 4. La ayuda multifacética; 5. El conocimiento de otros puntos de vista; y 6. La información bidireccional. A ello, Santos Guerra (2003) añade que: “En una institución educativa la participación no es solo un instrumento para la mejor gestión sino un camino para la formación de los protagonistas. [...] La participación es, pues, un fruto en sí misma” (p. 23). Por lo que un séptimo fruto a añadir a su enumeración sería: El valor formativo que tiene la participación para aquellos que la ejecutan. Por otra parte, Santos Guerra (2003, p. 23) señala que la participación en la escuela de otros agentes (refiriéndose concretamente a familia) no atenta contra la profesionalidad de los docentes, sino que más bien la estimula. Y precisamente desde la profesionalidad docente suele favorecerse la participación. Es más, suele ser la inseguridad de algunos docentes el origen de su rechazo a la participación de otros.

Alf Lizzio y Keithia Wilson (2009, p. 70) investigaron el papel y la contribución de los estudiantes a la gobernabilidad de las universidades y expusieron varias perspectivas sobre el valor de la participación activa de los estudiantes en el gobierno de la universidad.

Una de ellas es el “valor de desarrollo”, es decir ¿Cómo beneficia al estudiante su propia participación?: La participación es así vista como una oportunidad para el aprendizaje de los estudiantes, en la que se desarrollan competencias como el liderazgo, el trabajo en equipo o el pensamiento crítico. La participación estudiantil se entendería como una vía extracurricular para el fomento del desarrollo académico y personal de los estudiantes. Al respecto Lizzio y Wilson (2009, p. 81) detectaron entre los beneficios de la representación estudiantil para el estudiante que la ejerce: Unos moderados a altos niveles de aprendizaje, el desarrollo de habilidades y de la confianza, el hacer contactos, el ayudar a compañeros de estudios, o el tener una alta satisfacción general de la vida universitaria.

Otra de esas perspectivas propuestas por Lizzio y Wilson (2009, p. 70) sobre el valor de la participación es el “valor social”, es decir ¿Cómo beneficia a la sociedad la participación de los estudiantes? Desde ese sentido se entiende a la universidad como un lugar óptimo para la educación para la ciudadanía a través de las particulares formas de responsabilidad civil en la universidad. Si las universidades esperan que los estudiantes desarrollen las habilidades y las actitudes de la ciudadanía efectiva, entonces les corresponde ejemplificar y apoyar esto a través de políticas y prácticas.

Por su parte, Vicki Trowler (2010, p. 35) recopila a partir de su revisión de la literatura una lista de lo que llama los efectos observados de la participación, basándose en las correlaciones reflejadas en los estudios entre la participación y la mejora de una serie de resultados deseables específicos en los estudiantes: 1. Habilidades generales y pensamiento crítico; 2. Competencia práctica y habilidades de transferibilidad; 3. Desarrollo cognitivo; 4. Autoestima, desarrollo psicosocial, formación de la identidad racial y de género; 5. Desarrollo moral y ético; 6. Satisfacción de los estudiantes; 7. Acumulación de capital social; 8. Mejora de las calificaciones; y 9. Persistencia.

Richard L. Miller y Jeanne M. Butler (2011, pp. 18-23) nos hablan de los beneficios asociados con la participación de los estudiantes en la universidad, aportando argumentos basados en investigaciones relacionadas existentes. Estos autores identifican varios ámbitos en los que la participación de los estudiantes marca una diferencia en los resultados de estos. Dichos ámbitos son los que se resumen a continuación:

1. Desarrollo de habilidades cognitivas e intelectuales: Según estos autores, una alta motivación y participación de los estudiantes en su aprendizaje se relaciona con un mayor nivel de éxito académico de los mismos, con la adquisición de habilidades de pensamiento crítico, el desarrollo de habilidades cognitivas e intelectuales, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades para resolver problemas.
2. Permanencia y adaptación a la universidad de los estudiantes: Argumentan la relación entre la participación de los estudiantes y su adaptación y permanencia en la

universidad. Como ejemplo citan que cuando los estudiantes participan en actividades que los conectan con el campus a través de un sentido de obligación o responsabilidad (asumiendo funciones de liderazgo en las organizaciones de estudiantes, contribuyendo de forma importante al aprendizaje a través de las discusiones en clase y otras actividades en el aula, etc.) se sienten más ligados a la institución universitaria. Por otra parte, la falta de conexión con el resto de estudiantes, con los docentes y con la institución son indicadores de abandono universitario.

3. Crecimiento personal y desarrollo psicosocial: Aportan evidencias que apuntan a que la participación de los estudiantes se correlaciona positivamente con el desarrollo psicosocial y la formación de la identidad, incluyendo el desarrollo moral y ético, una mayor apertura a la diversidad y los desafíos, y disminuciones significativas en las características tales como los prejuicios irracionales, la ingenuidad política, y el dogmatismo. En la misma línea, la interacción con diversos compañeros tanto dentro como fuera del aula se relaciona positivamente con resultados positivos en el auto-concepto, la conciencia y la apreciación cultural, la tolerancia con la diversidad social, las altas aspiraciones después de la graduación y la disposición para trabajar en diversos entornos de trabajo.
4. Beneficios a largo plazo, más allá de los años en la universidad: La participación de los estudiantes en buenas prácticas educativas en la universidad supone un aumento en las competencias personales y profesionales (de la autonomía, de la estética, de la dirección personal, de la comprensión social, del liderazgo, etc.) que fomentan el éxito personal y profesional a lo largo de la vida.

También cabe decir que el potencial formativo de la participación activa en la vida académica, cultural, profesional, política y social de la universitaria es inmenso, tanto para el estudiantado como para el resto de la comunidad. En el caso del profesorado es positiva tanto para su propia formación, favoreciendo su desarrollo personal y profesional docente, como de cara a fomentar con el ejemplo esta actitud en el estudiantado. La participación de los estudiantes en el funcionamiento de la universidad, aparte de ser un derecho, es también un potente complemento formativo de primer orden a la formación y profesionalización de los estudiantes. Tal y como dicen Soler et al., (2012):

La implicación de los estudiantes en el gobierno y funcionamiento de las universidades ha de ser un objetivo explícito y visible en estas instituciones, no solo porque gran parte de las decisiones tomadas en el gobierno de la universidad afectan directamente a los estudiantes (...), sino porque es la forma más directa de reconocer la importancia formativa y efectiva de estos procesos participativos. (p. 545)

Por su parte, Pilar García Agustín y María Ripollés consideran que el hecho de que los estudiantes universitarios participen en un órgano o asociación implica mucho:

(...) es estar informado, es preocuparse, es asumir responsabilidades, es formarse, es reivindicar derechos, pero también tener deberes, es dialogar; pero que también se pueden adquirir competencias útiles y necesarias que se reclaman en el mundo laboral. (2015, p. 195)

Pero sin embargo, se podría aplicar a la universidad aquello que señala Teresa Susinos (2012, p. 17) cuando se refiere que la participación de los estudiantes no puede reducirse a los canales institucionales o formalizados, ni a la participación delegada o elitista a través de representantes, porque este constituye solo uno de los múltiples espacios posibles para escuchar al alumnado y fomentar su presencia activa en la escuela.

Por otro lado, es extensible a los órganos universitarios en los que el estudiantado tiene derecho a participar (Consejo Universitario, Juntas de facultad o escuela, etc.) la crítica que realiza Teresa Susinos (2012, p. 17) a los consejos escolares, los cuales han constituido la principal experiencia de participación institucionalizada del estudiantado, pero sus resultados han sido muy negativos desde la perspectiva de la gestión democrática y participativa, y a la vez no han conseguido, en general, germinar en la cultura de los centros, limitándose a un papel principalmente formal y con una participación de los estudiantes prácticamente nula.

Igualmente, la participación tiene un gran potencial para la calidad de vida de las personas. La participación se puede considerar una dimensión de la calidad de vida de las personas, ya que está estrechamente relacionada con los procesos de inclusión social, implicación, integración e identidad (Fundación Kaleidos.RED, 2003).

Finalmente, a modo de síntesis, la frase de Federico Mayor Zaragoza (2002, p. 154) que inspira la presente tesis, “<<Participo, luego existo>> es el principio neocartesiano de toda democracia. Si no participo, no existo como ciudadano”, se podría versionar de la siguiente manera: <<Participo, luego aprendo>> es el principio neocartesiano de todo proceso formativo; si no participo, no existo como estudiante.

1.2.3. Importancia de una Cultura de Participación para la mejora de la formación inicial docente y la calidad de las universidades

Es necesario mejorar la formación inicial docente en el sentido de favorecer que desarrollen una actitud participativa y de liderazgo, entre otras competencias profesionales relacionadas con la *Cultura de Participación*. El objetivo es que como consecuencia puedan llegar a ejercer en el futuro su función como agentes de cambio en el contexto educativo y

social, y poder generar la necesaria cultura de participación activa y democrática en la comunidad educativa.

Es bueno recordar que la calidad de la educación depende, en gran medida, de la formación de los docentes desde sus propios inicios, de la que a su vez depende una docencia y un profesorado de calidad, imprescindibles para dicha mejora de la calidad de la educación, tal y como se refleja en el famoso Informe McKinsey: “La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Barber y Mourshed, 2007, p. 19).

Por otra parte, toda mejora de la formación inicial docente requiere contemplar mejoras en los centros universitarios responsables de esta formación. Consecuentemente, todo fomento de una cultura de participación entre los futuros profesionales de la educación pasa por fomentar una cultura de participación en estos centros universitarios. Ello nos lleva a la necesidad de contemplar la mejora de la calidad de la universidad.

Cabe señalar aquí que Kerri-Lee Krause (2005, pp. 3-4), en el marco de la universidad Australiana, aunque perfectamente extrapolable al contexto universitario español contemporáneo, expuso una serie de factores para subrayar la importancia e interés de la implicación o actitud participativa de los estudiantes universitarios en la vida universitaria:

1. Por una parte, Krause subraya el valor formativo de la participación citando la *Teoría de la Participación de los Estudiantes* (“Theory of Student Involvement”) de Alexander W. Astin y publicada en 1984, según la cual los estudiantes aprenden estando involucrados, es decir mediante su participación (Astin, 1999 [1984]);
2. Por otra parte, expone el hecho de que el acceso masivo de la educación superior y su internacionalización con la llegada de estudiantes extranjeros ha aportado a la universidad de una gran diversidad de estudiantes (diversidad de capacidades, grupos de edad y niveles educativos), y que por ello hay instituciones que están interesadas en saber cómo pueden participar los estudiantes de diversos orígenes y necesidades para mejorar el acceso y controlar la experiencia de los estudiantes subrepresentados y desfavorecidos en la educación superior para quienes la cultura universitaria es a menudo muy extraña o alienante;
3. También subraya como factor de importancia las tecnologías de la información y de la comunicación, que han desempeñado un papel importante en la conformación de nuevas opciones para la participación de los estudiantes y la manera de fomentar esto en entornos on-line;
4. Otro factor es el entorno cada vez más competitivo y mercantilizado de la Educación Superior, cuyo mandato de control de la calidad ha llamado la atención sobre la necesidad de que las universidades demuestren que añaden valor y mejoren la calidad

de la experiencia de los estudiantes a través de ciclos de seguimiento y evaluación de la mejora continua.

En síntesis, Krause (2005) concluye que “Dada esta compleja interacción de factores, investigadores, profesionales, administradores y responsables políticos han llegado a reconocer la necesidad imperiosa de encontrar formas de mejor comprensión, control y promoción de la participación de los estudiantes en sus instituciones” (p. 4).

Además del ya citado “valor de desarrollo” y “valor social” de la participación activa de los estudiantes en el gobierno de la universidad contemplados por Alf Lizzio y Keithia Wilson (2009, p. 70), estos autores señalaron también un tercer valor, el “valor funcional”, es decir ¿Cómo beneficia a la universidad? En respuesta a dicha pregunta, indican que la participación estudiantil en el gobierno de la universidad aporta una mayor transparencia de la política y de la toma de decisiones (rendición de cuentas), una consideración adecuada de los distintos puntos de vista de las partes interesadas a la hora de realizar deliberaciones, y el aprendizaje organizacional a partir de la experiencia.

Por otra parte, Vicki Trowler (2010, pp. 22-28) realiza una clasificación de la participación de los estudiantes universitarios según las razones, objetivos o propósitos para participar, llegando a contabilizar siete objetivos de la participación. La primera razón, “participación para mejorar el aprendizaje”, ya lo hemos visto anteriormente; mientras, las otras seis razones hacen referencia a los beneficios directos o indirectos para las propias universidades:

1. Participación para mejorar las tasas de rendimiento y la permanencia de los estudiantes en la universidad (Trowler, 2010, p. 23): La participación dirigida al aprendizaje es entendida como un factor que mejora el rendimiento académico de los estudiantes y reduce el riesgo de abandono prematuro de la universidad, sin olvidarse del problema de aquellos estudiantes que no participan en la universidad y no se implican en sus estudios a pesar de tener oportunidades para ello.

2. Participación para la igualdad o justicia social (Trowler, 2010, pp. 23-25): Indica las dificultades de los estudiantes pertenecientes a subgrupos desfavorecidos (bajo nivel socio-cultural, discapacidad, extranjeros con un bajo conocimiento de la lengua, estudiantes de avanzada edad, de bajo nivel de renta con dificultades para financiar sus estudios, estudiantes que requieren conciliar vida laboral con la académica, etc.) a la hora de poder participar e implicarse activamente en la universidad o en actividades con propósitos educativos. En relación con ello, surge la necesidad de fomentar la participación de todos los estudiantes, de una manera inclusiva, con especial atención en aquellos con más dificultades a la hora de participar en la universidad. En ese sentido, el fomento de la

participación de los estudiantes se convierte en un motivo de lucha contra la desigualdad o injusticia social.

3. Participación por la relevancia curricular (Trowler, 2010, p. 25): La participación de los estudiantes tanto en el diseño de los contenidos curriculares como en la mejora de las estrategias e instrumentos de aprendizaje del aprendizaje, la colaboración con los docentes y con otros compañeros, involucrándose en la mejora de su educación.

4. Participación por el beneficio de la institución (Trowler, 2010, pp. 25-27): Los beneficios de la participación estudiantil para las instituciones universitarias pueden ser de carácter financieros, de prestigio, de mejora de la calidad de los servicios que prestan o de la gestión de los aprendizajes de los estudiantes. Los esfuerzos de las universidades para fomentar la participación de los estudiantes en experiencias académicas y no académicas que conducen a la mejora del aprendizaje, pueden ser entendidos como una inversión en calidad o valor añadido de las propias instituciones. El beneficio económico lo encuentran también las universidades haciendo partícipes a los estudiantes y egresados en la difusión y captación de fondos y donaciones filantrópicas a la institución (algo común en las universidades privadas del mundo anglosajón), mediante el envío de cartas de agradecimiento a los donantes o mediante la publicidad de la universidad. Por otra parte, los egresados satisfechos con la calidad educativa recibida son potenciales futuros donantes. La participación de los estudiantes a través de servicios comunitarios, voluntariado o prácticas extracurriculares en la propia universidad también tienen un impacto económico para la propia institución.

5. Participación como marketing (Trowler, 2010, p. 27): Por parte de las universidades, la participación de sus estudiantes en la vida universitaria sería usada como sinónimo de calidad educativa de su universidad, con el objetivo de hacer marketing o comercializar su universidad para atraer a nuevos estudiantes.

6. Razones económicas para la participación (Trowler, 2010, pp. 27-28): Hace referencia a la relación coste-beneficio de la participación de los estudiantes. Desde la perspectiva de los propios estudiantes, se relaciona con el abaratamiento o encarecimiento de la financiación de sus estudios al participar en determinados aspectos de la vida universitaria (por ej.: la asistencia a seminarios extracurriculares complementarios o ejerciendo pequeños trabajos remunerados en la propia universidad) en relación con los beneficios en la calidad educativa o mejora de los aprendizajes que adquieren a cambio de ello. Mientras que desde la perspectiva de las instituciones universitarias, se relaciona con el aumento o descenso de los costes económicos de la institución en relación con la calidad del servicio educativo que ofrecen a los estudiantes o del beneficio para la sociedad.

Como ya se ha visto, la propia participación democrática de la comunidad universitaria es una de las vías para el control de la calidad o la rendición de cuentas de las universidades ante la sociedad. Un ejemplo de ello son las evaluaciones de la calidad docente en las que se recaban las opiniones del alumnado al respecto mediante cuestionarios, tal y como en el caso español a través del Programa DOCENTIA de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2015, p.17): “la evaluación de la actividad docente del profesorado debe estar basada necesariamente en al menos tres fuentes de información: (...) las opiniones de los estudiantes, que tendrán que recogerse a través de herramientas que garanticen la calidad de los datos”.

Tal y como defienden Pilar García Agustín y María Ripollés “El compromiso de la universidad con el estudiantado debe ser el eje central de cualquier sistema de rendición de cuentas (...) que permita medir de manera eficaz y eficiente el grado en el que las universidades se comprometen y comprometen a su estudiantado (...) constituye el pilar fundamental de cualquier sistema de gobierno universitario” (2015, p. 185).

Por otra parte, también defienden que “(...) los sistemas de rendición de cuentas deberían analizar también el grado en el que la universidad se compromete a crear un ecosistema que estimule el aprendizaje tácito y el desarrollo integral de su estudiantado” (2015, p. 187), el cual será el resultado de “los procesos de formación curricular, extracurricular y de las relaciones con el resto de los miembros de la comunidad universitaria” (ibíd.) De esta forma se entiende que la rendición de cuentas respecto a la calidad universitaria no solo se reduce a factores socio-económicos, de producción científica o de calidad de la actividad docente reglada “(...)”, sino que deberían añadir otros criterios que analizaran de manera específica el grado en el que la universidad se compromete con los distintos procesos que facilitan el desarrollo integral de su estudiantado” (ibíd.), los cuales no solo se circunscriben al ámbito curricular, sino también al extracurricular y a las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad universitaria, tal y como decían anteriormente. De ello se puede deducir que la participación del estudiantado en todos los ámbitos de la vida universitaria, y las relaciones entre los distintos miembros de dicha comunidad, son factores a tener en cuenta de cara a la rendición de cuentas de la calidad universitaria. Para dichas autoras, el lograr desarrollar un ecosistema que estimule el aprendizaje tácito y el desarrollo integral de su estudiantado:

Implica trascender de la visión clientelar que existe en muchas universidades en relación con su estudiantado. Los estudiantes no deben considerarse solo como clientes, sino también como <<partners>> de la universidad. Se debe contar con ellos de manera activa en el diseño de ecosistema, esto facilitará la implicación de los estudiantes con el mismo, su satisfacción y garantizará la eficacia de las universidades en su compromiso con el desarrollo integral del estudiantado. (García Agustín y Ripollés, 2015, p. 189)

Lo antedicho supone considerar fundamental la participación de los estudiantes, no solo como destinatarios de los servicios de la universidad, sino como miembros activos de la comunidad universitaria con voz y voto en el diseño del ecosistema formativo universitario. Además, Pilar García Agustín y María Ripollés (2015, p. 195) defienden que el compromiso de la universidad con el estudiantado también se basa en promover e impulsar la participación estudiantil.

A la hora de analizar el grado de compromiso de una universidad con la formación integral de su estudiantado, Pilar García Agustín y María Ripollés (2015, p. 196) defienden una metodología que se centre en analizar el grado con el que un estudiante se compromete con el diseño, realiza distintos tipos de actividades relacionadas con su aprendizaje integral y está satisfecho con las mismas. Tal y como consideran dichas autoras, no se trata solo de indicadores que analizan la calidad con la que se presentan determinados servicios o se promueven determinadas actividades, sino de indicadores que además nos informen sobre el grado en el que los estudiantes participan en su formación integral; formación o desarrollo integral que constituye la verdadera razón de ser de las universidades, y que pasa por favorecer la participación del estudiantado en su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, García y Ripollés (ibíd.) critican el hecho de que, paradójicamente, los sistemas de evaluación universitaria imperantes en España no suelen medir el nivel de compromiso de los estudiantes con su formación integral, y proponen como línea de investigación a futuro el desarrollar un instrumento de medición de dicho compromiso válido para aplicarse en todas las universidades españolas.

En definitiva, la calidad y la excelencia de las universidades dependen, entre otros factores, de la participación del estudiantado (Reichert & Christian, 2005). La universidad ha de ser el reflejo del trabajo educativo realizado en las anteriores etapas de la educación y, además, ser un modelo para el resto de la ciudadanía que muestre las posibilidades y virtudes implícitas de la participación (Soler et al., 2012). Tal y como se recoge en la Declaración de Budapest, adoptada en el 21 Congreso de Estudiantes Europeos del 14 al 17 de febrero de 2011:

[...] los estudiantes son corresponsables de la gestión de la educación superior, ya que la educación superior tiene su razón de ser en los estudiantes. Los estudiantes son los principales beneficiarios de la mejora de la calidad de la educación superior. Los estudiantes deben tener un mayor impacto en la toma de decisiones y en la gobernanza de la educación superior, que debe ser una comunidad de estudiantes y profesores, los cuales son igualmente responsables de su calidad. (Ufert, 2011, p. 7).

1.3. Los objetivos y las preguntas de la investigación

El fin último de esta investigación, al igual que toda investigación educativa, es la mejora de la educación. Tal y como ya se ha expuesto, por una parte, el problema de partida de esta investigación es el déficit generalizado de participación estudiantil en las universidades y las dificultades que lo generan, y de manera concreta, se centra en el caso de los estudiantes de la Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado de la UCM en la misma. Por otra parte, la idea central o de partida que fundamenta y justifica esta investigación es que la participación activa, democrática e inclusiva de los miembros de la comunidad educativa, con especial énfasis en el alumnado, es un factor de calidad de la educación en todos sus niveles, incluyendo la universitaria. A raíz del problema y de la idea central o de partida de la investigación, el presente estudio se plantea alcanzar dos objetivos generales o meta-objetivos:

- 1º. Promover un proceso de reflexión, transformación y mejora de las prácticas educativas y sociales en la comunidad educativa universitaria de la Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado de la UCM, para fomentar una cultura de participación activa, democrática e inclusiva en la misma, y potenciar así el desarrollo académico, profesional y personal de sus miembros, con especial atención en el de los estudiantes.
- 2º. Contribuir a ampliar el conocimiento y la comprensión sobre la participación del estudiantado en el contexto educativo universitario, que pueda servir de orientación en la toma de decisiones para la mejora de la misma, tanto en la UCM como en otras comunidades similares y en el ámbito de la política universitaria.

De cara a la culminación de estos objetivos generales o meta-objetivos se plantea la pregunta principal o central de la investigación:

- ¿Cuáles son las mejores estrategias para favorecer la mejora de la participación activa, democrática e inclusiva de la comunidad educativa universitaria de la Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado de la UCM en la misma, con especial atención en la participación de los estudiantes?

De esta pregunta principal de investigación se derivan una serie de preguntas secundarias de investigación:

- a) ¿Cómo es la cultura de participación del estudiantado de la Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado de la UCM?
- b) ¿Hay necesidad de mejorar la participación del estudiantado de esta comunidad?
- c) ¿Cuáles son los distintos factores claves que favorecen u obstaculizan la participación activa y democrática del estudiantado de dicha comunidad?

Estas preguntas secundarias son las de partida, con las que se puso en marcha esta investigación, pero no se descartó que a lo largo del proceso se plantearan nuevas preguntas secundarias que complementaran, modificaran o profundizaran en la respuesta a las mismas. Ello se debe a que, sin caer en el relativismo absoluto, la investigación cualitativa es más bien circular y presenta una mayor flexibilidad (Deslauriers, 2004, p. 23); por ello, la definición de las preguntas de investigación no se detiene de una vez por todas sino que se puede modificar poco a poco, y en cada etapa puede exigir redefinir y una reconceptualizar de la pregunta.

Para responder a estas tres preguntas secundarias de la investigación y, por ende, a la pregunta principal, se plantean los siguientes tres objetivos específicos:

- 1º. Explorar y comprender la cultura de participación del estudiantado de la Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado de la UCM en la misma, a partir del punto de vista de los estudiantes y del profesorado protagonistas del estudio, y teniendo en cuenta las diferencias que pudieran existir en función de diversas características personales de éstos.
- 2º. Valorar, a partir del punto de vista del estudiantado y del profesorado protagonistas del estudio, la situación de participación de los estudiantes para deducir el grado de necesidad de mejora de la participación de los mismos.
- 3º. Detectar, a partir del punto de vista del estudiantado y del profesorado protagonistas del estudio, cuáles son los factores claves que favorecen u obstaculizan la participación activa, inclusiva y democrática de los estudiantes en su propia comunidad universitaria, de cara a identificar posibles propuestas de mejora.

Capítulo 2. Metodología de la investigación

2.1. Enfoque epistemológico: Paradigma de la complejidad

La presente investigación comparte una serie de principios epistemológicos provenientes del llamado paradigma de la complejidad de Edgar Morín (1984, 1992, 1999, 2001), que han servido de guía a la hora de contemplar la metodología a llevar a cabo en el proceso de investigación.

2.1.1. “Complejidad” frente a “Simplificación”

El paradigma de la complejidad, según Edgar Morín, es superador del llamado paradigma de la simplificación, cuya “(...) pretensión es idealizar, racionalizar, normalizar, es decir, concebir la realidad como algo reducible a esquemas o conceptos ordenados y ordenadores” (Soto González, 1999, p. 1); y que está tan enraizado en nuestra cultura y en nuestra mente. Dicho ideal epistemológico simplificador “(...) se caracteriza por suponer un punto de vista absoluto, es decir, un observador externo, omnisciente. Esta concepción epistemológica implica paralelamente la idea de una ilusoria objetividad también absoluta, a la que no le afecta el sujeto/observador.” (ibíd.). En consecuencia, en la presente investigación se rechazan los modos fundamentales del pensamiento simplificante (Morín, 2001, p. 35):

- Idealizar (creer que la realidad pueda ser reabsorbida en la idea, que sólo sea real lo inteligible);
- Racionalizar (querer encerrar la realidad en el orden y la coherencia de un sistema, prohibirle todo desbordamiento fuera del sistema, tener necesidad de justificar la existencia del mundo confiriéndole un certificado de racionalidad);
- Normalizar (es decir, eliminar lo extraño, lo irreducible, el misterio).

Durante mucho tiempo la investigación en ciencias sociales, y también en educación, se ha caracterizado por el predominio casi absoluto de métodos cuantitativos alimentados por las tendencias marcadas por el paradigma positivista (Haya Salmón, 2011, p. 99). Los parámetros positivistas están más próximos a las estrategias deductivas que tratan de formular hipótesis a partir de teorías que posteriormente han de ser demostradas y comprobadas mediante la investigación, con el fin de alcanzar la mayor objetividad posible. Sin embargo, como investigadores no podemos entender el mundo social ni a sus actores en términos de relaciones causales absolutas, menos aún intentar someterlo a leyes universales.

Por otra parte, frente a la “simplificación” positivista tenemos el conocimiento complejo, el cual es multidimensional y articulado, pero no puede ser conocimiento completo ni total (Soto González, 1999, p. 48). En este sentido la complejidad implica la consciencia de la propia ignorancia, lo cual no se trata de un escepticismo y relativismo generalizados, sino de no subestimar el error. Es decir, que el auténtico error es subestimar el “error”.

2.1.2. “Sujetos de estudio” frente a “Objetos de estudio”

El modelo de cientificismo determinista, mecanicista y reduccionista (Soto González, 1999, p. 98) es materialmente impracticable en cualquier ciencia social, debido a que ésta trata algo tan complejo como los individuos humanos y la sociedad humana:

El carácter complejo de lo social se nos hace patente desde el principio. La sociedad, en efecto, no existe sin individuos: son las relaciones entre ellos las que la generan. Pero esta misma sociedad retroactúa sobre los individuos para generarlos, a su vez, en tanto que individuos humanos, puesto que ella les aporta la cultura, la lengua, los conceptos, la educación, la seguridad, etc. (Soto González, 1999, p. 199).

Dicho de otra manera: *“nosotros generamos una sociedad que nos genera a nosotros”* (Morín, 1984, p. 33).

En consecuencia, “Es necesario distinguir, pero no disociar, al sujeto observador/conceptuador del objeto observado/concebido” (Soto González, 1999, p.199). Dicha necesidad es imprescindible tenerla presente en toda ciencia, pero en las ciencias sociales con una mayor gravedad y complejidad si cabe, por el hecho de que en éstas “el observador/conceptuador es sujeto entre sujetos” (Morín, 1984, p. 29). Para ilustrar dicho fenómeno, Soto González pone como ejemplo a la sociología, en la que: “(...) son sujetos el objeto de estudio del sociólogo y él mismo. La sociedad es relación entre sujetos. El sociólogo quiere conocer a la sociedad y no es externo a ella, hasta el punto de que actúa sobre él sin que se dé cuenta” (Soto González, 1999, p. 199).

A partir de esta premisa, en la presente investigación no se habla de las personas investigadas como “objetos de estudio”, sino que en todo momento son consideradas sujetos de la investigación, protagonistas de la misma. En paralelo, al sujeto investigador no se le considera ajeno o independiente de la realidad observada o investigada porque también forma parte de ella. Por consiguiente, las interacciones que surgen entre el investigador y los sujetos investigados han de considerarse parte de la producción de conocimiento (Haya Salmón, 2011, pp. 101-102), y por lo tanto las reflexiones que realice el investigador sobre sus propias acciones y sus observaciones han de formar parte de los datos que deben ser documentados.

2.1.3. Co-construcción social de la realidad

En la presente investigación se parte de la premisa de una “co-construcción social de la realidad” (Morín, 1992, p. 24). La determinación sociocultural del conocimiento se produce desde el interior del propio conocimiento humano, es decir, que la cultura y la sociedad están en el interior del conocimiento humano. Dicho de otro modo, la realidad sociocultural comporta una dimensión cognitiva, y toda percepción se produce “bajo el control, no sólo de constantes fisiológicas y psicológicas, sino también de variables culturales e históricas” (ibíd.). Resultaría válido, por tanto, hablar de construcción social de la realidad.

No obstante, las condiciones socioculturales que condicionan nuestro conocimiento son, a su vez, condicionadas por el mismo conocimiento, por lo que mejor sería hablar de “co-construcción social de la realidad” (ibíd.). La concepción de la relación entre sociedad/cultura y conocimiento queda adecuadamente expresada por un bucle recursivo:

-> sociedad/cultura -> conocimiento -> sociedad/cultura ->...

Ello supone una crítica a la ciencia clásica positivista, la cual “encuentra a la vez su fecundidad y su carencia en el rechazo de todo tipo de subjetividad” (Morín, 1992, p. 230). En el rechazo de la subjetividad y en la búsqueda obsesiva de la objetividad es donde la ciencia clásica encuentra la fuente de sus desarrollos y progresos. Pero esta ciencia clásica confunde alcanzar una objetividad real con la ceguera inconsciente mediante el cual el sujeto investigador hace desaparecer la subjetividad de su conciencia o de su memoria, y con la ignorancia de sus condiciones culturales, sociales e históricas.

2.1.4. Inmersión subjetiva y objetivación del investigador respecto al objeto estudiado

En el presente estudio la objetividad y la subjetividad van de la mano. El sujeto investigador no es totalmente exterior al grupo social que investiga, no puede excluirse del mismo, pero “la toma de conciencia de la autoinscripción en la sociedad, es decir, de la imposibilidad de desarraigarse totalmente, apela/estimula al mismo tiempo la voluntad de distanciarse de ella con el fin de buscar el máximo de objetividad posible, lo cual implica la voluntad de objetivarse a sí mismo” (Morín, 1984, pp. 36-37). Por lo tanto, es posible distanciarse, es decir, objetivar y objetivarse, de tal modo que los otros sujetos y uno mismo sean percibidos y estudiados como objetos. Sin embargo, la posibilidad de distanciamiento y objetivación no significa que sea en absoluto fácil, puesto que la condición de sujeto no desaparece: “la subjetividad trabaja sin descanso en cada una de las construcciones teóricas que nosotros pretendemos objetivas” (Morín, 1984, p. 37).

Por lo tanto, el conocimiento humano es subjetivo por ser una actividad inseparable del sujeto, ya la vez es objetivo al caracterizarse “por la operacionalidad y la eficacia en el

tratamiento de sus objetos” (Morín, 1999, p. 221). En definitiva, la subjetividad está presente en cada una de las construcciones teóricas que nosotros pretendemos “objetivas”.

Por otra parte, el carácter intersubjetivo de toda relación de persona a persona hace necesarias la participación y la simpatía, y la ausencia de éstas constituye casi siempre un obstáculo para que se produzca la comunicación entre el sujeto investigador y los sujetos investigados (Soto González, 1999, p. 206). Para superar esos obstáculos se apuesta por “una inmersión subjetiva” (Morín, 1984, p. 199) en la vida del grupo social objeto de estudio. Es esta inmersión la que mediante la dialéctica participación/identificación lleva “hacia la dimensión oculta de unas existencias que, a primera vista, parecían siempre bidimensionales” (Morín, 1984, p. 197). Para la presente investigación, la inmersión subjetiva del investigador en el contexto del caso de estudio y la simpatía con los sujetos protagonistas del mismo, ha sido un *modus operandi* fundamental.

Por otra parte (Soto González, 1999, p. 206), junto a la participación afectiva y a la empatía e identificación, el investigador necesita distanciamiento y objetivación respecto al objeto estudiado: “constantemente, el investigador tiene que elucidar sobre lo que está experimentando y reflexionar acerca de su experiencia” (Morín, 1984, p. 197). Por lo que en consecuencia, el investigador no puede eludir su dualidad interior, y su trabajo consiste en enriquecer la dialéctica entre la inmersión subjetiva (la participación/empatía/identificación) y la objetivación respecto al objeto estudiado.

2.1.5. Relevancia de la comprensión

Dentro de los objetivos planteados en esta investigación es fundamental la comprensión del fenómeno estudiado (la participación estudiantil). El concepto de “comprensión” se entiende como “el conocimiento que hace inteligibles para un sujeto, no sólo otro sujeto, sino también todo lo que está marcado por la subjetividad y la afectividad” (Morín, 1999, p. 162). Igualmente, se entiende que “Comprender significa captar las relaciones internas e indagar en la intencionalidad de las acciones” (Haya Salmón, 2011, p. 102).

Un problema de investigación en ciencias sociales lo es de objetos y a la vez de sujetos (Soto González, 1999, p. 200), lo que hace que no debe ser tratado mediante categorías rígidas y no complejas. En consecuencia, la mera explicación, entendida como un conocimiento adecuado a los objetos, no basta, por lo que es más que necesaria acudir a la comprensión. La comprensión es la que nos permite ver en los demás no sólo al otro, sino a alguien a quien comprendemos porque podría ser nosotros mismo y con el que podríamos simpatizar. La comprensión es entonces un “modo inmediato, enfático, de inteligibilidad de

un fenómeno humano, puesto que se basa en la relación intersubjetiva entre dos 'ego' que se pueden proyectar-identificar uno con otro" (Morín, 1984, p. 37).

Resulta que la subjetividad es a la vez enemiga y amiga porque nos permite comprender pero nos dificulta objetivar (Soto González, 1999, p. 201). La subjetividad, sin embargo, no cabe ser ignorada. Por ello, de lo que se trata es de alcanzar la capacidad de comprensión, pero sin rebajar, sino aumentando incluso, la cota de cientificidad, es decir, "la obsesión por la comprobación y la elaboración de teorías que acepten su eventual rechazo" (Morín, 1984, p. 56). La dialógica subjetividad/objetividad será "simultáneamente complementaria y conflictiva (...) no hay monopolios, no hay recetas, no hay más que una estrategia siempre reiniciada" (Morín, 1984, p. 37).

En consecuencia, en la presente investigación, las decisiones relacionadas con las técnicas y métodos de investigación tratarán de responder a la comprensión o búsqueda de "(...) significados que los participantes atribuyen a situaciones sociales, indagando en sus propias percepciones sobre los contextos en los que se desarrollan." (Haya Salmón, 2011, p. 101).

2.1.6. La opción por lo concreto, por el fenómeno o evento

La concepción metodológica del presente estudio se halla perfectamente acorde con un triple objetivo (Soto González, 1999, p. 202):

1. Apostar por lo concreto y singular, que es único e irrepetible, porque es absolutamente necesario circunscribir el campo de estudio y respetar su singularidad irreductible;
2. Tener permanentemente presente que, de alguna manera, lo local contiene al todo en el cual se inscribe; y
3. Sostener que lo concreto y singular está constitutivamente abierto y conectado a todo lo demás permanentemente, como ocurre en todo sistema complejo, como por ejemplo la sociedad.

La opción por lo concreto, por el fenómeno o evento, es un aspecto sustancial en esta investigación. Lo que se persigue es "aprehender los fenómenos" (Morín, 1984, p. 187). Para ello hace falta movilizar, impulsar y enriquecer la teoría y lo concreto, que constituyen el doble polo necesario para llevar a cabo el estudio de un fenómeno (Soto González, 1999, p. 203).

Se entiende por fenómeno "lo que aparece, lo que emerge en la realidad social, como dato (o conjunto de datos) relativamente aislable... una institución, una ciudad, una corriente de opinión, un mito, una moda, etc." (Morín, 1984, p. 186). El fenómeno tiene un carácter original, lo que nos hace rechazar un tratamiento de lo singular y de lo concreto que resulte simplificador o reductor a base de reducirlo a la regularidad o a la estructura.

2.1.7. Relación entre la teoría y el fenómeno

Respecto a la elaboración y el desarrollo conceptual, en la presente investigación se tiene una preocupación por establecer la dialéctica más estrecha posible entre la idea y el hecho, entre la teoría y el fenómeno: “una investigación debe ser una interfecundación recíproca entre el pensamiento y lo real, y no la verificación de un pensamiento a priori” (Morín, 1984, p. 202).

Para la presente investigación queda manifiesta la necesidad tanto de lo teórico y de lo conceptual, como de lo concreto y el fenómeno. De este modo, lo empírico y lo teórico no se presentan como disyuntivos o excluyentes, sino que se implican a la vez que se oponen. Se parte de la premisa de que “(...) cuando una investigación plantea un problema empírico, también plantea un problema teórico” (Morín, 1984, p. 204), y que “(...) cuanto más empírica es la investigación, más reflexiva debe ser” (Morín, 1984, p. 206). Además, se considera que el fenómeno estudiado, por muy singular que sea, ha de considerarse “como una totalidad compleja en devenir” (Morín, 1984, p. 205-206). Es decir, que es preciso considerar que lo singular toma sentido y significado desde la totalidad, evolucionando con ella (Soto González, 1999, p.208).

2.2. Enfoque metodológico: Estudio de caso cualitativo

Metodológicamente esta investigación está dentro de las tradiciones de la investigación cualitativa. Concretamente, es un estudio de caso cualitativo. La investigación se orienta a analizar un caso concreto (La Facultad de Educación de la UCM) para desarrollar un conocimiento ideográfico de la realidad educativa, con el objeto de conocer, interpretar y comprender el contexto concreto en el que se desarrolla la investigación, en vez de establecer generalidades universales.

La opción por un enfoque metodológico cualitativo implica no ajustarse a los parámetros simplificadores positivistas. Lo que el modelo de investigación cualitativa aporta es más bien un conocimiento de fenómenos singulares y únicos que ayudan a comprender y mejorar la realidad educativa. Entre los principales objetivos de la investigación cualitativa (Haya Salmón, 2011, pp. 99-100) se encuentra el de describir qué sucede en el lugar, cómo la gente involucrada entiende sus propias acciones y la de los otros, y el contexto en el que la acción sucede. Por todo ello, al plantearnos una aproximación a una realidad concreta, como es el caso de este estudio, la investigación cualitativa se configura como el modelo de investigación preferente.

Concretamente, se aborda el tema y el problema de investigación desde un enfoque antropológico-cultural al hablar de cultura de participación. Tratar al fenómeno de la

participación desde este enfoque permite aproximarnos a la comprensión de su complejidad, y no como fenómeno aislado de su contexto sociocultural. Tal y como subraya Marta Beatriz Arana Llera en su tesis doctoral:

Es mucho lo que puede aportar la mirada antropológica, básicamente a través de su metodología cualitativa. La observación, las entrevistas en profundidad, el estar ahí (...), son aportes no demasiados difundidos en la investigación que tiene a la educación superior como objeto de estudio. (2012, p. 36)

El presente estudio de caso no puede ser considerado de manera estricta una investigación etnográfica. La razón de ello es que no ha habido una presencia constante del investigador en la comunidad protagonista del estudio durante el periodo de tiempo que ha durado la investigación, sino que ha estado de manera puntual durante algunos periodos y eventos concretos de la vida de dicha comunidad. Pero con independencia de ello, como estudio de caso, sí está altamente influenciado por la etnografía crítica, tal y como lo define Ileana Vargas:

La etnografía crítica en particular adopta una orientación teórica compleja hacia la cultura, es así como, en diversos colectivos difieren de magnitud, de tal forma que las instituciones educativas, la comunidad estudiantil, las clases o los grupos activos son tratados como heterogéneos, conflictivos, negociadores, cohesivos, sin perder de vista el contraste con la relatividad desde las culturas, las cuales son diferentes pero iguales. Aquí es donde la etnografía crítica, explícitamente, asume que la cultura está posicionada desigualmente en relaciones de poder. (Vargas, 2016, p. 4)

Por otra parte, en la línea de Ileana Vargas (2016, p. 5), en la etnografía crítica es básico, dentro de la investigación, la crítica y las transformaciones de las estructuras sociales, políticas, culturales, económicas, étnicas y de género. Lo cual se traducen en que el activismo se convierte en un concepto clave de la etnografía crítica, de tal manera que quien investiga debe verse en un papel instigador y facilitador. En coherencia con ello, en la presente investigación es un objetivo fundamental el ser útil de cara a la transformación y mejora de la realidad estudiada (la participación estudiantil universitaria) en la comunidad objeto de estudio (La Facultad de Educación de la UCM); tal y como se manifiesta en el primer meta-objetivo de la investigación.

La metodología cualitativa que se ha utilizado para realizar el estudio de caso tiene una serie de características definitorias que son importantes destacar y explicar.

2.2.1. Diseño metodológico emergente

A la hora de investigar se parte de la premisa de que el “medio” ha de ser coherente con el “fin”, es decir, que la metodología empleada ha de ser coherente con los objetivos de la investigación. En la línea de lo que señala Haya Salmón (2011, p. 101), un criterio central en la investigación cualitativa es que los métodos se hayan seleccionado y aplicado apropiadamente al objeto de estudio. La finalidad del presente estudio no es meramente examinar teorías formuladas con anterioridad sino descubrir lo nuevo, y para ello es necesario diseñar métodos abiertos que consideren la complejidad del objeto de estudio. Esto nos lleva a optar por un diseño emergente de investigación y a la selección de métodos que permitan profundizar en el objeto de investigación.

La investigación tiene un diseño metodológico emergente y progresivo, sensible a los cambios que puedan afectar a las personas protagonistas del estudio, y sujeto a sucesivas concreciones en el análisis y focalización a medida que se evidencia la relevancia de diferentes problemas o la significación de diversos factores (Pérez Gómez, 1998, p. 71).

A pesar de tener la investigación un diseño metodológico de partida (obviamente, no se parte de la nada), este no es definitivo porque, como dijo Machado, “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”. En este sentido comparto la visión metodológica de Edgar Morín que parte de su paradigma de la complejidad, cuando nos anuncia: “No apporto el método, parto a la búsqueda del método” (Morín, 2001, p. 35).

2.2.2. Énfasis en la voz de los protagonistas de la investigación

La metodología del estudio pone especial énfasis en la voz de los protagonistas de la investigación, partiendo de su punto de vista. De esta forma se saca a la luz y se pone en valor la subjetividad de los mismos, y se les invita a una reflexión respecto al tema y el problema de investigación.

La investigación cualitativa (Haya Salmón, 2011, p. 101), toma en consideración que la aproximación al campo de estudio pasa por reconocer la diversidad de perspectivas subjetivas y ambientes sociales. De aquí se deriva la necesidad de explorar los significados de diferentes protagonistas del escenario estudiado sobre el aspecto nuclear de la investigación: la participación. Es primordial evitar la simplificación que supondría asumir exclusivamente la visión de un grupo concreto, ignorando a otros grupos e individuos. Esta visión múltiple de la realidad nos debería facilitar el conocimiento suficiente para construir, junto con los participantes implicados en el estudio, procesos de cambio y mejora que reviertan en la vida de toda la comunidad estudiada.

2.2.3. Multiplicidad de vías de aproximación o estrategias metodológicas

Para alcanzarlos objetivos planteados en esta investigación se considera pertinente la utilización de diversas estrategias metodológicas, ya que “la investigación cualitativa no se basa en un concepto teórico y metodológico unificado” (Haya Salmón, 2011, p. 102). Por lo tanto, en la presente investigación se emplea una multiplicidad de vías de aproximación, destacando como vías privilegiadas las siguientes (Soto González, 1999, p. 205):

- La observación fenomenográfica, ya que es tendente a cubrir la totalidad del fenómeno estudiado, incluido el observador en su observación;
- La entrevista orientada a terrenos no conductistas y tendente concretamente a que la misma se convierta en comunicación, introduciendo incluso el diálogo en la parte final;
- La praxis social o participación en las actividades de grupo, ya que la acción revela realidades que no siempre afloran con la palabra.

En síntesis, las estrategias metodológicas utilizadas en esta investigación han sido: la observación participante y no participante; el análisis de documentos (científicos, legislativos, políticos, etc.); la entrevista semiestructurada; y los grupos de discusión o *focus group*.

2.2.4. Rigor en la investigación cualitativa

En materia de asegurar el máximo rigor científico en la presente investigación cualitativa, se han utilizado una serie de criterios (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, pp. 471-478).

2.2.4.1. Dependencia

La dependencia también es conocida como “consistencia lógica”, es decir, la consistencia de los resultados, y es considerada como la homóloga a la “confiabilidad cualitativa” (Hernández, et al., 2010, pp. 473-474). Las amenazas a la “dependencia” podrían ser los sesgos que el investigador pueda introducir durante el trabajo de campo y el análisis, disponer de una sola fuente de datos y la inexperiencia del investigador para codificar o categorizar los datos. Las medidas tomadas en la presente investigación para incrementar la “dependencia” o “consistencia lógica” han sido:

- 1º. Registrar sistemáticamente las notas de campo del trabajo de campo distinguiendo entre las distintas notas, plasmándose los pormenores seguidos de manera meticulosa y detallada, de tal manera que el trabajo realizado resulte transparente y claro para quien los pudiera consultar. Igualmente, se registra la percepción del investigador sobre la honestidad y sinceridad de los entrevistados. Además, se indica la fecha y hora de la recolección de cada uno de los conjuntos de datos.

- 2°. Demostrar coincidencia de los datos entre distintas fuentes, ya sean documentales o sujetos.
- 3°. Establecer cadenas de evidencias.
- 4°. Aplicar con coherencia la metodología seguida.
- 5°. Utilizar un programa computacional de análisis que: 1. Permita construir una base de datos analizable por otros investigadores; 2. Auxilia al codificar y establecer reglas; 3. Proporcione conteo de códigos o categorías; 4. Ayude a la generación de hipótesis; y 5. Que provea de representaciones gráficas que faciliten entender relaciones entre conceptos, categorías y temas.
- 6°. Revisar las transcripciones para que estén libres de errores u omisiones.
- 7°. Asegurarse, a la hora de codificar los datos o evidencias, de que no hay una desviación entre la definición de las categorías o códigos y su asignación a segmentos específicos.

2.2.4.2. Credibilidad

Hace referencia a si el investigador ha captado completa y profundamente el significado de las experiencias de los sujetos del estudio vinculadas con el tema y el problema de investigación (Hernández, et al., 2010, pp. 475-478). Otra manera de definirla es como la correspondencia entre la manera en la que el investigador retrata los puntos de vista de los sujetos del estudio y la forma en que éstos perciben los conceptos vinculados con el planteamiento. Las amenazas a la “credibilidad” de una investigación cualitativa son la reactividad (las distorsiones que pudieran originarse por la presencia de los investigadores en el campo) y las tendencias y sesgos tanto de los investigadores como de los sujetos de la investigación. Las medidas tomadas en el presente estudio dirigidas a incrementar la “credibilidad” han sido:

- 1°. Realizar estancias en el campo lo más prolongadas posibles, que permitan ayudar a que el espectro de observación sea más amplio. Concretamente, el periodo de trabajo de campo ha sido de dos cursos académicos: curso 2014-15 y curso 2015-16.
- 2°. Realizar un muestreo dirigido o intencional, en la que la riqueza de datos sea mayor al expresarse múltiples voces con diversidad de experiencias y puntos de vista; y buscando también la máxima representatividad de voces, incluyendo a todos los posibles grupos de interés (Estudiantes, PDI, PAS).
- 3°. Comparar con la teoría para reflexionar más sobre el significado de los datos.
- 4°. Verificar con los sujetos participantes en el estudio si éstos comunican lo que ellos querían expresar, mediante el uso de la repregunta durante las entrevistas o grupos de reflexión (“¿Entonces lo que quiere decir es...?”, “¿Entendí bien lo que dijo?”).

- 5º. Usar descripciones lo más detalladas, profundas y completas, de manera nítida y sencilla, que ayuden a comprender de manera más completa el contexto y los detalles de los fenómenos.
- 6º. Tomar notas de campo con cada uno de los casos o sujetos del estudio, de cara a reconstruirlo para su análisis. Para ello se ha utilizado un Diario de Campo.
- 7º. Reflexionar sobre los prejuicios, creencias y concepciones del investigador respecto al tema y el problema de la investigación, reportando de manera honesta y abierta la perspectiva del investigador (ver el apartado 1.2. Idea de partida e importancia científica del tema).
- 8º. Presentar también los datos o información discrepante o contradictoria en las conclusiones.
- 9º. Tener los archivos (audios, imágenes, transcripciones, notas de campo, documentación, etc.) de los datos recopilados durante el estudio y su análisis disponible para auditorías externas, de tal manera que se pueda revisar el procedimiento de investigación al completo.

2.2.4.3. Transferencia o aplicabilidad de resultados

La “transferencia”, “traslado” o aplicabilidad de resultados no se refiere a una generalización de los mismos a una población más amplia, sino que se refiere a que parte de dichos resultados o su esencia puedan aplicarse en otros contextos (Hernández, et al., 2010, p. 478).

Es difícil que los resultados de un estudio cualitativo en concreto puedan transferirse a otro contexto, pero en algunos casos pueden llegar a dar pautas para tener una idea general del problema estudiado y la posibilidad de aplicar en otro ambiente ciertas soluciones. La transferencia no la hace el investigador directamente, sino que son los potenciales usuarios o lectores del estudio los que determinan el grado de similitud entre el contexto del estudio y otros contextos. Además, nunca será una transferencia total, sino que será parcial puesto que no hay dos contextos totalmente idénticos.

Para ayudar a los potenciales usuarios del estudio a que tengan el máximo de elementos para evaluar la posibilidad de transferencia, en la presente investigación se describen con toda amplitud y precisión el ambiente, los participantes, el momento del estudio, etc.; además se ha procurado que la muestra de participantes sea lo más diversa posible para que la posibilidad de transferencia sea mayor conforme en más casos emerjan los resultados (temas, descripciones, hipótesis, teorías, etc.).

2.2.4.4. Fundamentación

Otro posible criterio de rigor en la investigación cualitativa es tener una fundamentación teórica suficiente y sólida, que provea de un marco referencial que informe al estudio y ayude a fundamentar aspectos importantes como la metodología seguida, el análisis realizado y las conclusiones extraídas del estudio (Hernández, et al., 2010, p. 478). La fundamentación tiene que ver con una revisión extensiva y pertinente (enfocada a estudios similares) de la literatura científica y académica sobre el tema y el problema de la investigación. De ahí el empeño en esta investigación en realizar un estudio teórico lo más extenso y completo posible que aporte una suficiente fundamentación teórica durante todo el proceso de investigación.

2.3. Evolución de la metodología del estudio

2.3.1. Del diseño metodológico inicial al desarrollo metodológico final

A. El Diseño metodológico inicial (o el “Cuento de la lechera”):

El diseño metodológico inicial era un diseño emergente, abierto a las modificaciones que emergieran a lo largo de su desarrollo. Consistía en un estudio de caso con un enfoque metodológico mixto secuencial, siguiendo la clasificación realizada por Creswell, Plano Clark, Gutmann y Hanson (2008), y que se subdivide en tres fases (cualitativa-cuantitativa-cualitativa) con una primera secuencia exploratoria derivativa e inductiva y una segunda secuencia explicativa y deductiva:

Fase 1: Se emplean paralelamente diversos métodos cualitativos de recogida de datos de manera exploratoria:

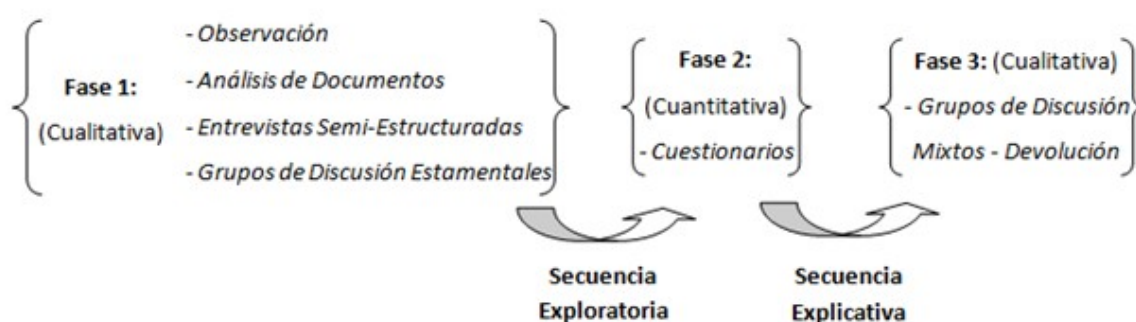
- **1.1. Observación:** Se realizará una observación, tanto participante como no participante, de la comunidad protagonista del estudio.
- **1.2. Análisis de documentos:** Se contempla hacer un análisis de documentos relacionados con el campo y el ámbito de estudio, ya sean documentos pertenecientes a la propia comunidad protagonista del estudio o externos a ella.
- **1.3. Entrevistas:** Se pretende realizar entrevistas, individuales o grupales, semiestructuradas a: 1. Estudiantes que participan, ya sea como representantes de estudiantes, en alguna asociación o en algún otro tipo de grupo o iniciativa estudiantil; 2. Docentes/PAS con experiencia presente y/o pasada en la gestión y gobierno universitario; y 3. Sujetos expertos o relacionados con la temática del estudio.
- **1.4. Grupos de discusión:** Se realizarán grupos de discusión estamentales formados por estudiantes y docentes/PAS por separado.

Fase 2: De carácter cuantitativo, consiste en diseñar, a partir de los resultados extrapolados de la fase anterior, aplicar y analizar dos encuestas: Una dirigida al conjunto del alumnado y otra dirigida al conjunto del profesorado/PAS.

Fase 3: De carácter cualitativo y explicativo, se plantea realizar, al menos, una sesión de grupo de discusión mixto formado por estudiantes, docentes/PAS y, opcionalmente, otros sujetos de distintos ámbitos que puedan ser relevantes de cara a enriquecer la discusión y la reflexión.

En definitiva, el diseño metodológico inicial puede sintetizarse en el siguiente esquema:

Figura 1. Diseño metodológico inicial



Fuente: Elaboración propia.

A lo largo de la investigación este diseño de partida ha ido evolucionando en función de las posibilidades y las necesidades metodológicas que han emergido a lo largo de la investigación, tal y como ha sucedido.

B. El desarrollo metodológico final (o “la realidad se impone”) y adecuación de la metodología a los objetivos del estudio:

El desarrollo metodológico emergido finalmente ha desembocado en un esquema diferente al que se tenía planeado en un principio, mucho más realista y factible en base a las posibilidades y limitaciones reales del investigador, por un lado, y al tamaño hercúleo del objeto de estudio, por otro.

La principal diferencia es que queda excluida la fase 2, de carácter cuantitativo, por lo que no se llega a realizar ningún cuestionario, y las fases 1 y 3 quedan fusionadas, pero reorganizadas a su vez en dos partes que dividen la investigación. La primera parte consiste en un estudio teórico exploratorio mediante una búsqueda y un análisis bibliográfico con la finalidad de construir un marco teórico amplio desde el cual elaborar unas categorías de análisis de partida para la segunda parte de la investigación: El estudio de caso, nuevamente exploratorio, mediante un trabajo de campo y el análisis de sus datos.

La adecuación de la metodología finalmente empleada a los objetivos planteados en la investigación se explica a continuación:

El primer objetivo general del estudio es: Promover un proceso de reflexión, transformación y mejora de las prácticas educativas y sociales en la comunidad educativa universitaria de la Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado de la UCM, para fomentar una cultura de participación activa, democrática e inclusiva en la misma, y potenciar así el desarrollo académico, profesional y personal de sus miembros, con especial atención en el de los estudiantes.

Este primer objetivo general se ha pretendido alcanzar mediante unas de las principales estrategias metodológicas de recogida de datos: Las entrevistas individuales y los grupos de discusión, semiestructuradas en torno a una única pregunta o eje temático, precisamente con el objetivo de promover la libre reflexión de los participantes. Por otro lado, la transformación y mejora de las prácticas educativas y sociales que se persigue en dicho primer meta-objetivo, es algo que se espera lograr mediante el impacto posterior de la investigación, una vez finalizada, en la propia Facultad de Educación de la UCM.

El segundo objetivo general es: Contribuir a ampliar el conocimiento y la comprensión sobre la participación del estudiantado en el contexto educativo universitario, que pueda servir de orientación en la toma de decisiones para la mejora de la misma, tanto en la UCM como en otras comunidades similares y en el ámbito de la política universitaria. Este segundo meta-objetivo u objetivo general se ha pretendido alcanzar mediante:

En primer lugar, la elaboración de un marco teórico (2ª parte del informe) en el que se ha realizado una aproximación conceptual al constructo de *Cultura de Participación* (Capítulo 3) y un repaso variado y abundante del estado de la cuestión y de las aportaciones teóricas previas de diversas investigaciones y autores (Capítulos 4 al 7), con el objeto de, en base a ello, elaborar unas categorías de análisis de partida (Capítulo 8).

En segundo lugar, la realización de un trabajo de campo sobre el propio terreno del caso de estudio, la Facultad de Educación de la UCM (3ª parte del informe), en el que se han recogido datos de diversas fuentes (documentales y testimonios) y mediante diversos métodos (observación, análisis documental, entrevistas individuales y grupos de discusión), que han sido analizados cualitativamente a partir de las antedichas categorías de partida (Capítulo 8) culminando en unas categorías de análisis y unos resultados finales, emanados del propio análisis de los datos del trabajo de campo (Capítulos 9 y 10) hasta llegar a un análisis y conclusiones finales de la investigación (Capítulo 11).

2.3.2. Elaboración del marco teórico

El marco teórico no deja de ser un estudio en sí mismo de teoría fundamentada, y se ha realizado, en primer lugar, mediante una exhaustiva búsqueda bibliográfica y, en segundo lugar, mediante el análisis teórico de dicha bibliografía encontrada: una variada y extensa literatura científica, académica, política y legislativa relacionada con la participación estudiantil universitaria y su déficit (el tema y el problema de investigación respectivamente).

Los objetivos de la elaboración del marco teórico han sido el ayudar a:

1. Fundamentar y justificar la importancia de la temática y el problema de estudio;
2. Acotar los objetivos y las preguntas de investigación;
3. Definir epistemológica y metodológicamente la investigación;
4. Aproximarnos a los tres conceptos claves de la investigación (El concepto de *Cultura*, el concepto de *Participación* y el concepto de *Cultura de la Participación*);
5. Construir unas primeras categorías de análisis de los datos del posterior trabajo de campo del estudio de caso; y
6. Servir de base teórica con la que analizar comparativamente los resultados del estudio de caso, formando así el análisis final del que se derivarán las conclusiones de la investigación.

La búsqueda bibliográfica se ha realizado, principalmente, a través de la consulta del Catálogo Cisne de la Biblioteca de la UCM, del catálogo Jábega de la Biblioteca de la Universidad de Málaga, de la base de datos de Tesis Doctorales (TESEO) del Ministerio de Educación de España, de la plataforma DIALNET de la Universidad de la Rioja, la base de datos ERIC (Educational Resource Information Center) del Institute of Education Sciences (IES) y la utilización de la herramienta Google Academic.

La revisión bibliográfica realizada ha procurado contemplar las aportaciones científicas más importantes sobre el tema de estudio, lo más actuales en el tiempo posibles, y provenientes tanto del ámbito nacional como internacional. Dicha revisión se cerró por saturación de datos.

El análisis de la bibliografía realizada ha seguido una serie de fases:

Primera: Definición del constructo *Cultura de Participación* como punto de partida (Capítulo 3):

- Definición de Cultura,
- Definición de Participación, y
- Síntesis: Constructo de Cultura de Participación.

Segunda: A partir de los componentes de la definición de *Cultura de Participación*, como categorías de análisis, ampliar la búsqueda bibliográfica y su análisis inductivo, utilizando como eje conductor principal el tema y el problema de investigación, desglosado en los siguientes ejes, yendo de lo general a lo particular (Capítulos del 4 al 7):

- Concepto de Cultura,
- Concepto de Participación,
- Participación juvenil,
- Participación estudiantil,
- Participación estudiantil universitaria: Estado de la cuestión, marco político y legislativo, yendo de lo general a lo particular, desde un ámbito internacional hasta el nacional,
- Aportaciones sobre las causas y las soluciones del déficit de participación.

Tercera: Finalmente, a partir del análisis anterior, realizar un análisis final, cuyo resultado es la configuración de una serie de categorías analíticas de la cultura de participación estudiantil universitaria (Capítulo 8).

En definitiva, para la búsqueda bibliográfica se ha seguido un enfoque deductivo, yendo de los aspectos más generales (aproximación al constructo Cultura de Participación, por ej.) hasta ir acercándonos progresivamente a los aspectos más particulares y concretos de la materia de estudio (Causas y soluciones de la baja participación, por ej.). Sin embargo, el análisis cualitativo de dicha bibliografía ha seguido un enfoque inductivo, a partir del cual, a modo de conclusión o resultado final, se han construido las categorías de análisis de partida que se usarán posteriormente en el estudio de caso.

2.3.3. Elaboración del trabajo de campo del estudio de caso

Una vez elaboradas las categorías de análisis de partida a partir de las aportaciones del marco teórico, se pasó a la realización del trabajo de campo del estudio de caso. A continuación se describen el escenario, los participantes en el estudio, la recogida de datos, el análisis de los datos y la temporización final de la investigación.

2.3.3.1. Descripción del escenario de la investigación: El caso de la Facultad de Educación de la UCM

El escenario de esta investigación es la Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado de la Universidad de Complutense de Madrid, la cual constituye el caso de estudio propiamente dicho. Durante el periodo de trabajo de campo, los cursos

2014-15 y 2015-16, la Facultad de Educación de la UCM se caracterizó por los siguientes rasgos¹:

A. Cargos de responsabilidad en el gobierno de la Facultad:

- Decana: D.ª Mª José Fernández Díaz.
- Vicedecanos: Dª Mª Ángeles Arillo Aranda (Practicum) D. Rafael Carballo Santaolalla (Ordenación Académica), D. Jesús Casado Casado (Relaciones Internacionales), D. Jorge Cujó Arenas (Asuntos Económicos), D. Gonzalo Jover Olmeda (Investigación) y Dª Araceli del Pozo Armentia (Alumnos).
- Secretaria: Dª Carolina Fernández-Salineró Miguel.
- Delegado de educación para la organización y el desarrollo del Campus Virtual: D. Juan Gabriel Morcillo Ortega y David Reyero García.
- Gerente: D. Juan Andrés Díaz Guerra.

B. Personal Docente e Investigador (PDI):

Tabla 1. Personal Docente e Investigador (PDI) de la Facultad de Educación de la UCM durante los cursos 2014-15 y 2015-16

PDI	Curso 2014-15	Curso 2015-16
Catedráticos de Universidad:	12	11
Titulares de Universidad:	62	61
Catedráticos de Escuela Universitaria:	4	4
Titulares de Escuela Universitaria:	23	22
Catedráticos de Universidad Interinos:	1	1
Titulares de Universidad Interinos:	16	11
Asociados:	136	153
Prof. Ayudante Dr.:	16	15
Prof. Contratado Dr.:	39	38
Prof. Contratado Dr. interino:	1	9
Profesores Colaboradores:	1	1
Profesores Visitantes:	1	2
Eméritos:	16	12
Total:	328	340
Colaboradores Honoríficos:	41	56
Profesores Honoríficos:	6	5
Personal Investigador en Formación:	4	1

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de las Memorias de la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado, cursos 2014-15 y 2015-16 (p. 1, respectivamente).

C. Estudiantado:

- Curso 2014-15: 5.185.

¹ Datos extraídos de las memorias de la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado, cursos 2014-15 (<https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2015-11-02-13%20EDUCACION-CFP%202014-15.pdf>) y 2015-16 (https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2017-02-16-13_EDUCACION.pdf)

- Curso 2015-16: 6.067.

D. Personal de Administración y Servicios (PAS):

Tabla 2. Personal de Administración y Servicios (PAS) de la Facultad de Educación de la UCM durante los cursos 2014-15 y 2015-16

PAS	Curso 2014-15	Curso 2015-16
Personal Funcionario:	42	39
Personal Laboral:	28	25
Becarios de Colaboración:	3	5
TOTAL:	73	69

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de las Memorias de la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado, cursos 2014-15 y 2015-16 (p. 2, respectivamente).

E. Departamentos:

1. Didáctica de la Lengua y Literatura (Español, Francés e Inglés),
2. Didáctica de las Ciencias Experimentales (Física, Química, Biología y Geología),
3. Didáctica de las Ciencias Sociales (Geografía e Historia, Historia del Arte),
4. Didáctica de las Matemáticas,
5. Didáctica y Organización Escolar,
6. Expresión Musical y Corporal,
7. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación,
8. Psicología Evolutiva y de la Educación, y
9. Teoría e Historia de la Educación.

F. Secciones Departamentales:

1. Psicobiología,
2. Didáctica de la Expresión Plástica, y
3. Sociología VI (Opinión Pública y Cultura de Masas).

G. Titulaciones Oficiales de la Facultad:

Tabla 3. Titulaciones Oficiales de la Facultad de Educación de la UCM durante los cursos 2014-15 y 2015-16

Curso 2014-15	Curso 2015-16
1.Grado en Maestro en Educación Infantil	
2.Grado en Maestro en Educación Primaria	
3.Grado en Pedagogía	
4.Grado en Educación Social	
5.Licenciatura en Psicopedagogía (sólo asignaturas residuales)	
6.Licenciatura en Pedagogía (sólo asignaturas residuales)	
7. Máster Universitario en Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social	
8. Máster Universitario en Estudios Avanzados en Educación Social	
9.Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas	

Curso 2014-15	Curso 2015-16
10. Máster Universitario en Estudios Avanzados en Pedagogía	10. Máster Universitario en Psicopedagogía
	11. Máster Universitario en Investigación en Educación
	12. Máster Universitario en Atención Temprana: Prevención, Detección e Intervención en las Alteraciones del Desarrollo y el Aprendizaje
	13. Máster Universitario en Educación Especial
	14. Máster Universitario en Formación Internacional Especializada del Profesorado

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de las Memorias de la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado, cursos 2014-15 (p. 3) y 2015-16 (pp. 3-4).

Durante el Curso 2014-2015 y el curso 2014-15 quedaban activos los siguientes Programas de Doctorado exclusivamente para la lectura de Tesis Doctorales de estudiantes matriculados. Fueron sustituidos por el Doctorado en Educación, puesto en marcha en el Curso Académico 2013-2014.

Programas del RD185/1985:

1. Didáctica de las ciencias de la naturaleza,
2. Didáctica de la lengua y la literatura,
3. Formación inicial y permanente del profesorado e innovación educativa,
4. Diagnóstico, medida y evaluación de la intervención educativa,
5. Investigación, diagnóstico y evaluación para la calidad educativa,
6. Psicología escolar y desarrollo, y
7. Pedagogía social.

Programas del RD778/1998:

1. Didáctica de las ciencias sociales y de las ciencias experimentales,
2. Aplicaciones del arte en la integración social: arte, terapia y educación en la diversidad,
3. Didáctica de la lengua y la literatura,
4. Formación inicial y permanente de profesionales de la educación,
5. Investigación del aprendizaje y la enseñanza de la música,
6. Educación física: nuevas perspectivas,
7. Calidad y evaluación de instituciones, programas e intervención psicopedagógica,
8. Psicología escolar y desarrollo, y
9. Pedagogía de la diversidad sociocultural.

Programas del RD1393/2007:

1. Conocimiento pedagógico avanzado: calidad, diversidad y evaluación,

2. Didáctica de las ciencias experimentales y didáctica de las ciencias sociales,
3. Didáctica de las lenguas y la literatura,
4. Innovación didáctica en la sociedad del conocimiento,
5. Investigación en educación musical y en educación física, y
6. Psicología escolar y desarrollo.

En el curso académico 2014-2015 no se ofertó ningún Títulos de Experto. Sin embargo, en el curso 2015-2016 se ofertó el Título de Experto: "Especialista: Coaching y Educación emocional para la excelencia educativa".

2.3.3.2. Recogida de datos de las fuentes de información o “casos”

Dentro del marco metodológico cualitativo de la presente investigación, cada una de las diversas fuentes de información utilizadas son consideradas como casos de estudio que, en conjunto, forman parte del caso de estudio principal: La Facultad de Educación de la UCM.

Durante el trabajo de campo se llegaron a recopilar unas 152 fuentes de información, a las cuales se las ha denominado también como “casos”. De ellas, unas 73 fuentes de información o casos son testimonios recogidos mediante entrevistas individuales o mediante grupos de discusión (48 testimonios del sector de estudiantes, 23 del sector de Personal Docente e Investigador y 2 del sector de Personal de Administración y Servicios); unos 78 casos son fuentes documentales [Unos 15 casos son normativas de la UCM, unos 18 casos son memorias o informes de la UCM, y unos 45 casos son fuentes documentales sobre participación electoral (actas, papeletas, informes internos y e-mails)], y, por último, está el Diario de Campo en el que se recogió la información procedente de la observación realizada, tanto participante como no participante, algunos testimonios fuera de las entrevistas y de los grupos de discusión (ya sea testimonio oral o escrito en formato e-mail) y las fotografías e imágenes tomadas que ilustran algunos de los datos recogidos.

La recogida de datos está enfocada a la ampliación de conocimiento y a la comprensión sobre la cultura de participación del alumnado, de cara a la consecución de los objetivos de la investigación. A continuación se presentan los distintos instrumentos y técnicas empleados para la recogida, tratamiento y análisis de datos.

2.3.3.2.1. Las fuentes documentales

Las fuentes documentales de información se pueden clasificar en tres tipos: 1. La normativa propia de la UCM relacionada con la participación estudiantil, 2. Las memorias e informes de la propia UCM con información sobre participación estudiantil, y 3. Otras fuentes documentales (actas, papeletas, web de la UCM, correspondencia electrónica, etc.) con

información sobre participación electoral universitaria de los estudiantes. Dichos documentos se han obtenido principalmente mediante tres vías: 1. Búsqueda en la web de la UCM, 2. Búsqueda directa en los archivos de la UCM, y 3. Mediante la facilitación directa de algunos documentos de la mano de personal de la UCM. A continuación se detalla mejor cada una de dichas fuentes documentales.

2.3.3.2.1.1. Normativa de la UCM relacionada con la participación estudiantil

Una de las principales fuentes de información de donde extraer datos relevantes sobre la participación de los estudiantes de la Facultad de Educación son las normas de la UCM que inciden en la reglamentación de la participación estudiantil, vigentes durante el periodo de trabajo de campo (cursos 2014-15 y 2015-16). A continuación se enumeran ordenadas por antigüedad, hasta sumar un total de 15 normas:

1. Resolución de 30 de mayo de 1997, de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se publica el Estatuto del Estudiante. (BOCM nº 181 de 1 de agosto de 1997)²
2. Resolución de 30 de mayo de 1997, de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se publica el Reglamento de la Delegación de Estudiantes. (BOCM nº 181 de 1 de agosto de 1997)³
3. Reglamento de Asociaciones de Estudiantes de la UCM (Junta de Gobierno de la UCM de 16 de junio de 2000)⁴
4. Decreto 58/2003, de 8 de mayo, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Complutense de Madrid.⁵
5. Reglamento del Defensor Universitario de la Universidad Complutense de Madrid (Aprobado en la sesión del Claustro del 16 de noviembre de 2005)⁶
6. Reglamento electoral de la Universidad Complutense de Madrid (Aprobado en Claustro Universitaria en sesión de 16 de noviembre de 2005. Incluye la fe de erratas publicada en BOUC de 9 de febrero de 2006).⁷
7. Reglamento de Gobierno de la Universidad Complutense de Madrid (Aprobado en Consejo de Gobierno el día 13 de julio de 2005 y modificado por Consejo de Gobierno de 24 de julio de 2012 y de 29 de noviembre de 2016)⁸

²<https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2014-02-20-estatuto%20estudiante%20ucm%201997.pdf>

³<https://www.ucm.es/dcestudiantes/reglamento-de-la-delegacion-del-estudiante>

⁴<https://politicasysociologia.ucm.es/reglamento-de-asociaciones-de-estudiantes-u.c.m.>

⁵<https://www.boe.es/boe/dias/2003/11/28/pdfs/A42416-42456.pdf>

⁶<https://bouc.ucm.es/pdf/310.pdf>

⁷<https://www.ucm.es/data/cont/docs/256-2013-11-07-Reglamento%20Electoral%2006.pdf>

⁸<https://ucm.es/data/cont/media/www/pag-77/Reglamento%20de%20Gobierno%202016%20diciembre.pdf>

8. Reglamento del Claustro de la Universidad Complutense de Madrid (Aprobado en la sesión del Claustro del 16 de noviembre de 2005)⁹
9. Acuerdo del Consejo de Gobierno de fecha 15 de julio de 2010, en el que se aprueba el Reglamento de reconocimiento de créditos a los estudiantes de titulaciones de Grado por la realización de actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación de la Universidad Complutense de Madrid. (BOUC nº 12, del 10 de septiembre de 2010)¹⁰
10. Acuerdo del Consejo de Gobierno de fecha 5 de julio de 2016, por el que se aprueba el Reglamento de Reconocimiento de Créditos a los Estudiantes de Titulaciones de Grado. (BOUC n.º 18, del 8 de septiembre de 2016)¹¹
11. Acuerdo de Consejo de Gobierno de fecha 17 de febrero de 2010 de adaptación de los Órganos de Gobierno y representación de la UCM ante las elecciones de la primavera de 2010.¹²
12. Reglamento de Centros y Estructuras de la UCM (BOUC nº 1, del 11 de febrero de 2010)¹³
13. Reglamento de funcionamiento de la Comisión de Calidad de la Facultad de Educación UCM y de las comisiones de coordinación de sus títulos (Aprobado por Junta de Facultad del 8 de julio de 2013)¹⁴
14. Reglamento quejas y reclamaciones de la Facultad de Educación (Aprobado por Junta de Facultad del 8 de julio de 2013)¹⁵
15. Acuerdo del 23 de febrero de 2015, del Pleno del Claustro de la UCM de 10 de diciembre de 2014, por el que se aprueba la modificación parcial de los Estatutos de la UCM (B.O.C.M. Núm. 48, del jueves 26 de febrero de 2015)¹⁶.

2.3.3.2.1.2. Memorias e informes de la UCM con datos sobre participación

Otra de las fuentes documentales importantes son los documentos de la propia UCM, ya sean memorias o informes, en las que se refleja información sobre la participación de los estudiantes de la UCM en la misma. A continuación se enumera toda la documentación interna de la UCM con datos sobre participación estudiantil que se halló durante el periodo

⁹<https://bouc.ucm.es/pdf/308.pdf>

¹⁰<https://bouc.ucm.es/pdf/1295.pdf>

¹¹<https://bouc.ucm.es/pdf/2470.pdf>

¹²<https://bouc.ucm.es/pdf/1181.pdf>

¹³<https://bouc.ucm.es/pdf/1157.pdf>

¹⁴<https://www.ucm.es/data/cont/docs/24-2013-07-12-REGLAMENTO%20DE%20FUNCIONAMIENTO%20DE%20LA%20COMISION%20DE%20CALIDAD%20DE%20LA%20FACULTAD%20DE%20EDUCACION%20C3%93N.pdf>

¹⁵<https://www.ucm.es/data/cont/docs/24-2013-07-12-Reglamento%20quejas%20reclamaciones%20-%20R.pdf>

¹⁶https://www.bocm.es/boletin/CM_Boletin_BOCM/2015/02/26/04800.PDF

de trabajo de campo, y cuya información ha sido ampliamente utilizada durante la investigación. Suman unas 18 fuentes documentales, entre memorias e informes, de las ediciones de los cursos 2014-15 y 2015-16:

1. Memorias del Vicerrectorado de Estudiantes, cursos 2014-2015¹⁷ y 2015-2016¹⁸: 2 documentos.
2. Barómetro Universidad–Sociedad, informes 2015¹⁹ y 2016²⁰: 2 documentos.
3. Memorias Facultad de Educación cursos 2014-2015²¹ y 2015-2016²²: 2 documentos.
4. Memorias SOU, cursos 2014-2015 y 2015-2016: 2 documentos²³.
5. Informes sobre el Barómetro de Seguimiento de la Actividad Docente 2014-2015²⁴ y 2015-2016²⁵, de la Inspección de Servicios de la UCM: 2 documentos.
6. Memorias anuales de seguimiento de los Grados en Pedagogía²⁶, Educación Social²⁷, Primaria²⁸ e Infantil²⁹, curso 2014-2015: 4 documentos.
7. Memorias Verificadas (ANECA) de los Grados en Pedagogía³⁰, Educación Social³¹, Primaria³² e Infantil³³, publicadas en la web de la UCM: 4 documentos.

¹⁷<https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2015-10-29-08%20VR%20Estudiantes18.pdf>

¹⁸<https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2017-02-16-11.%20ESTUDIANTES.pdf>

¹⁹<https://www.ucm.es/data/cont/docs/275-2015-07-16-Bar%C3%B3metro%202015.COMPLETOpdf.pdf>

²⁰<https://www.ucm.es/data/cont/docs/275-2016-06-06-BAR%C3%93METRO%202016%20COMPLETO.pdf>

²¹<https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2015-11-02-13%20EDUCACION-CFP%202014-15.pdf>

²²https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2017-02-16-13_EDUCACION.pdf

²³ Documentos recopilados directamente de la fuente durante el trabajo de campo.

²⁴https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2017-06-06-INFORMEBAROMETRO2014-2015_TOTALANUAL_v4.pdf

²⁵https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2017-06-06-INFORMEBAROMETRO2015-2016_TOTALANUAL_v4.pdf

²⁶[https://educacion.ucm.es/data/cont/docs/24-2016-08-02-MEMORIA%20ANUAL%20DE%20SEGUIMIENTO%20-%20GRADO%20EN%20PEDAGOG%C3%8DA%20\(CURSO%202014-15\).pdf](https://educacion.ucm.es/data/cont/docs/24-2016-08-02-MEMORIA%20ANUAL%20DE%20SEGUIMIENTO%20-%20GRADO%20EN%20PEDAGOG%C3%8DA%20(CURSO%202014-15).pdf)

²⁷[https://educacion.ucm.es/data/cont/docs/24-2016-08-01-MEMORIA%20ANUAL%20DE%20SEGUIMIENTO%20-%20GRADO%20EN%20EDUCACI%C3%93N%20SOCIAL%20\(CURSO%202014-15\).pdf](https://educacion.ucm.es/data/cont/docs/24-2016-08-01-MEMORIA%20ANUAL%20DE%20SEGUIMIENTO%20-%20GRADO%20EN%20EDUCACI%C3%93N%20SOCIAL%20(CURSO%202014-15).pdf)

²⁸[https://educacion.ucm.es/data/cont/docs/24-2016-08-02-MEMORIA%20ANUAL%20DE%20SEGUIMIENTO%20-%20GRADO%20EN%20MAESTRO%20EN%20EDUCACI%C3%93N%20PRIMARIA%20\(CURSO%202014-15\).pdf](https://educacion.ucm.es/data/cont/docs/24-2016-08-02-MEMORIA%20ANUAL%20DE%20SEGUIMIENTO%20-%20GRADO%20EN%20MAESTRO%20EN%20EDUCACI%C3%93N%20PRIMARIA%20(CURSO%202014-15).pdf)

²⁹[https://educacion.ucm.es/data/cont/docs/24-2016-08-01-MEMORIA%20ANUAL%20DE%20SEGUIMIENTO%20-%20GRADO%20EN%20MAESTRO%20EN%20EDUCACI%C3%93N%20INFANTIL%20\(CURSO%202014-15\).pdf](https://educacion.ucm.es/data/cont/docs/24-2016-08-01-MEMORIA%20ANUAL%20DE%20SEGUIMIENTO%20-%20GRADO%20EN%20MAESTRO%20EN%20EDUCACI%C3%93N%20INFANTIL%20(CURSO%202014-15).pdf)

³⁰<https://www.ucm.es/data/cont/docs/24-2015-11-19-MEMORIA%20ANECA%20GRADO%20EN%20PEDAGOG%C3%8DA.pdf>

³¹https://www.ucm.es/data/cont/docs/24-2016-01-25-GRADO%20EN%20EDUCACI%C3%93N%20SOCIAL_V4_ANECA.%20S.%20ASIG.%20SIN%20N.%20REGISTRO_modificado15.11.2013.pdf

2.3.3.2.1.3. Fuentes documentales sobre participación electoral estudiantil universitaria en la UCM

Durante el trabajo de campo se estuvieron recogiendo datos de participación estudiantil mediante sufragio activo y pasivo en los diferentes comicios universitarios a los que tienen derecho a ello, principalmente los datos referentes al estudiantado de la Facultad de Educación. Sin embargo, a pesar del esfuerzo de investigación realizado y la gran cantidad de datos recopilados, no se han logrado todos ellos y se mantienen ciertas lagunas de información. A pesar de ello, la información obtenida ha sido suficiente para poder hacer un análisis aproximado del tema. Pero, igualmente, en este apartado introductorio al subámbito, resulta necesario aclarar las razones concretas explicativas de dicha falta de información.

Lo primero que destaca a la hora de investigar los datos de participación estudiantil en los distintos comicios universitarios de la UCM es la gran dificultad para encontrar fuentes documentales primarias al respecto. Y lo segundo que destaca es la diferencia de riqueza de datos entre las distintas fuentes documentales. Ambas son las razones que provocan las lagunas de información. Respecto a la dificultad para encontrar fuentes documentales hay cuatro razones que lo explican.

1. En primer lugar, se debe a la ausencia de informes o memorias de la propia UCM que recopile dicha información (fuentes secundarias). Al respecto, cabe destacar que, ante la solicitud de información sobre participación estudiantil en los distintos comicios universitarios de la UCM, ya sea vía e-mail, vía telefónica o de viva voz, actores tan relevantes en materia de participación estudiantil, como son el Vicedecanato de Alumnos de la Facultad de Educación, el Vicerrectorado de Estudiantes de la UCM, la Delegación de Estudiantes de la UCM y los propios representantes de Estudiantes en la Facultad de Educación, responden constatando desconocer los datos de participación estudiantil y no disponer de informes propios o de algún tipo de recogida de información al respecto. Muestra de ello es, por citar tan solo un ejemplo, la respuesta vía e-mail desde la Delegación de Estudiantes de la UCM (Diario de Campo, martes 24 de mayo de 2016):

Hola, Jorge:

Me temo que desde la Delegación Central no disponemos de los datos que nos pides. De hecho nosotros/as mismos/as hemos solicitado recientemente, con motivo de las elecciones de representantes de estudiantes del pasado 14 de abril, informaciones similares sin obtener ninguna respuesta por parte de los organismos de la Universidad.

³²[https://educacion.ucm.es/data/cont/docs/24-2015-11-10-GRADO%20EN%20MAESTRO%20PRIMARIA%20\(VERIFICADA%2023-12-14\).pdf](https://educacion.ucm.es/data/cont/docs/24-2015-11-10-GRADO%20EN%20MAESTRO%20PRIMARIA%20(VERIFICADA%2023-12-14).pdf)

³³https://www.ucm.es/data/cont/docs/24-2015-12-03-MEMO-INFAN_22may2014%20para%20la%20web.pdf

Algunas Facultades publican estos datos en sus páginas web, pero más allá de eso, al menos que nosotros/as sepamos, no hay un censo público con cifras de participación, listas de candidaturas, etc.

Quien podría proporcionarte esos datos es la Oficialía Mayor (omayor@ucm.es) o tal vez el Vicerrectorado de Estudiantes (vr.estudiantes@ucm.es), aunque no puedo asegurarte que vayan a proporcionarte la información que buscas.

Lamento no poder serte de ayuda, pero como te digo, son datos a los que ni siquiera nosotros/as hemos logrado acceder. En cualquier caso, si podemos ayudar con cualquier otra cuestión no dudes en volver a escribirnos.

2. En segundo lugar, la dificultad para encontrar fuentes documentales se debe a la dispersión de las mismas en diferentes organismos de la UCM, principalmente los siguientes: El Archivo General de la UCM, el Servicio de Coordinación y Protocolo de la UCM, el Archivo Intermedio o de la Facultad, las Secretarías de Departamento y la propia web de la UCM; por lo que dichas fuentes documentales no están recopiladas en un solo sitio, obligando a “minar en diversas minas”. Entre las diversas fuentes de información utilizadas destacan tres:

La principal fuente de información, tanto por volumen de documentación original como por riqueza de información, ha sido el Archivo General de la UCM, el cual custodia las actas de votación originales de la mayoría de los comicios. Sin embargo, no disponen de la totalidad de las fuentes documentales, concretamente hay una especial ausencia de documentación sobre los comicios a los consejos de departamento porque los departamentos no les envían de manera sistemática la información de dichos procesos electorales. Los datos de los Departamentos, en todo caso han de estar en el Archivo Intermedio (los archivos centrales de las propias facultades), y los datos más antiguos en el Archivo Intermedio y en el Histórico. Todo ello se detalla en la entrada del martes 10 de mayo de 2016 del Diario de Campo de la presente investigación:

He estado de 9:00 a 10:30 en el Archivo General de la UCM. (...) Me han dicho que los Departamentos no les envían de manera sistemática la información de los procesos electorales de sus consejos de departamento. De todas formas, los datos de los que disponen en el Archivo General son de las elecciones a Rector, Claustro, Juntas de Facultades, de Delegación de Estudiantes y a Consejo de Gobierno. Los datos de los Departamentos, en todo caso han de estar en el Archivo Intermedio. Y los datos más antiguos en el Archivo intermedio y en le histórico. Me han dicho que la mejor manera de que las Facultades y Departamentos me faciliten el acceso a sus archivos es mediante solicitud formal por registro a los secretarios académicos y a los

decanos. Me confirman que creen que el rectorado no lleva estadísticas ni registro alguno sistemático de los datos electorales de los estudiantes.

La segunda y tercera fuentes de información, por volumen de datos, han sido el Servicio de Coordinación y Protocolo de la UCM, responsable de la recogida de los datos electorales de los distintos comicios de la UCM, y las secretarías de algunos departamentos de la Facultad de Educación (Los únicos sobre los que se han podido recoger datos), que han facilitado fuentes documentales secundarias (Documentos internos, información verbal, etc.).

3. En tercer lugar, la dificultad para encontrar fuentes documentales se debe también a que, por regla general, los diversos organismos custodios o archivos no tienen las fuentes documentales que custodian recopiladas juntas u ordenadas; por lo que se ha necesitado hacer una auténtica labor de investigación archivística y “minería de datos”;

4. Y en cuarto lugar, y la razón más importante a la hora de explicar las lagunas de información existentes, la dificultad para encontrar fuentes documentales se debe a la diferente voluntad de los distintos organismos de la UCM a la hora de facilitar el acceso a las fuentes documentales primarias que custodian (actas de votación, por ejemplo). Al respecto, cabe destacar la falta parcial o absoluta de datos referentes al periodo 2012 y 2016 respecto a algunos de los comicios (a Junta de Facultad, a Claustro Universitario y a la Delegación de Estudiantes de la UCM). Esto es debido a que el archivo central de la Facultad de Educación, responsabilidad de la Secretaria de la Facultad (no confundir con la Secretaría de Alumnos de la Facultad), mantiene la custodia de la documentación electoral de dichos comicios (actas de votación, etc.) celebrados en los últimos 4 años, antes de traspasarlos finalmente al Archivo General de la UCM, pero la solicitud formal que se le hizo a la Secretaria de la Facultad para acceder a la documentación electoral que custodia fue finalmente denegada. Afortunadamente, una de las secretarias de la Decana me ayudó recopilando por su cuenta algunos datos (censo y votos emitidos), tal y como se reflejó en la entrada del día 27 de abril de 2016 en el Diario de Campo de la investigación:

(...), me ha llamado por teléfono (...) me ha hecho un gran trabajo y un gran favor buscándome la información de censo y votos emitidos que me ha facilitado. Por lo visto era más complejo y requería de más tiempo por su parte el recolectar la información del nº de candidaturas y el de electos. Es decir, la información está, la tienen, pero no tienen tiempo para buscarla, ni me autorizan que la busque yo. De todas formas (...) la Secretaria de la Facultad me tachó esos datos del borrador de carta en la que le solicitaba la información, me decía que esos datos no me los podrían dar, o que era muy difícil que me los pudieran dar.

Por lo tanto, solo se han podido disponer de datos electorales parciales del periodo 2012-2016 de los comicios a Junta de Facultad, a Claustro Universitario y a la Delegación de Estudiantes, recopilados y facilitados por el Servicio de Coordinación y Protocolo de la UCM.

En definitiva, se han utilizado unas 46 fuentes documentales sobre participación electoral, entre actas electorales, papeletas, informes internos, datos publicados en la web de la UCM y correspondencia electrónica. Toda la información recopilada se organizó en formato de tablas, distinguiéndose entre los datos referidos a participación mediante sufragio pasivo y los datos de participación mediante sufragio activo, con la siguiente información:

1. Tablas con datos de participación estudiantil en las elecciones a la Delegación de Estudiantes de la UCM por la Junta de Facultad de Educación;
2. Tablas con datos de participación estudiantil de la Facultad de Educación en las elecciones al Claustro Universitario;
3. Tablas con datos de participación estudiantil en las elecciones a los Consejo de Departamento de la Facultad de Educación;
4. Tablas con datos de participación de los estudiantes en las elecciones a la Junta de la Facultad de Educación; y
5. Tablas con datos de participación estudiantil en las elecciones al Rector/a, tanto de la Facultad de Educación como de otras Facultades de la UCM.

En el capítulo 9 del presente informe, en el que se muestra parte de los resultados del trabajo de campo, aparecen en sus respectivos apartados dichas tablas, en las que se especifica de manera detallada la fuente documental y el archivo del que procede cada uno de los datos que contienen.

2.3.3.2.2. Las fuentes testimoniales

Las fuentes testimoniales son la base principal de gran parte de la investigación. Son los auténticos protagonistas del estudio. En esta investigación se ha buscado la máxima diversidad de voces y puntos de vista a la hora de seleccionar a los sujetos protagonistas del estudio. Para ello, el muestreo ha sido dirigido o intencional y no fijo, por lo que el número final de la muestra se cerró una vez alcanzada la saturación de datos.

Los participantes en la investigación se dividen en dos grupos principales: los estudiantes y el personal laboral de la universidad, principalmente Personal Docente e Investigador (PDI) y unos pocos miembros del Personal de Administración y Servicios (PAS). Los criterios de selección de cada sujeto han sido diferentes en función del colectivo al que pertenece, pero de manera transversal prevalecen los criterios de accesibilidad a los sujetos y de oportunidad para participar en el estudio.

2.3.3.2.2.1. Criterios de selección de los participantes en el estudio

Para seleccionar a los estudiantes participantes del estudio se han utilizado cuatro criterios:

- 1º. Participar, durante el tiempo que duró el proceso de recogida de datos, en alguno de los ámbitos de participación estudiantil universitaria contemplados en las categorías de análisis previas, a saber: Académico, científico, cultural, deportivo, Político-gobernanza universitaria, voluntariado, laboral-formativo, ocio, o cualquier otro que pudiera emerger.
- 2º. Priorizar a aquellos sujetos con una especial implicación, es decir, que participen de manera especialmente significativa o destacada en alguno de los antedichos ámbitos de participación, como por ejemplo el participar con frecuencia y no solo puntualmente, o el hacerlo asumiendo un rol de liderazgo.
- 3º. De manera prioritaria, ser estudiante de titulaciones universitarias de la Facultad de Educación de la UCM.
- 4º. En menor medida, ser estudiantes de otros centros de la UCM distintos a la Facultad de Educación, pero que cumplen alguno de los dos siguientes requisitos: a) Participan en el contexto de la Facultad de Educación; o b) Cumplen un rol de representantes de estudiantes en algún órgano a nivel de toda la Complutense (Por ej.: Claustro Universitario, Delegación de Estudiantes de la UCM, etc.).

La justificación de dichos criterios de selección de los estudiantes participantes en el estudio es que, debido a su experiencia personal destacada participando en la Universidad, se les presupone que:

- 1º. Están en una atalaya privilegiada desde donde poder conocer y reflexionar en profundidad sobre la realidad de la participación estudiantil universitaria; y
- 2º. Se les presupone una mayor concienciación respecto a la importancia de la participación estudiantil universitaria y una mayor implicación a la hora de fomentarla, en la línea de los objetivos generales de esta investigación.

Por otra parte, para seleccionar a los sujetos miembros del PDI y del PAS se ha exigido cumplir, durante el tiempo que duró el proceso de recogida de datos, con alguno de los tres siguientes criterios:

- 1º. Ejercer o haber ejercido un cargo de responsabilidad académica o de gestión universitaria en la Facultad de Educación de la UCM;
- 2º. Ejercer o haber ejercido un cargo de responsabilidad académica o de gestión universitaria a nivel general de la UCM y relacionado estrechamente con la participación estudiantil; y

- 3º. Ser responsable, o haberlo sido, de algún servicio o iniciativa en la Facultad de Educación dirigida a los estudiantes o relacionada con su participación en el ámbito universitario.

La justificación de dichos criterios de selección del PDI y el PAS para participar en el estudio es que, debido a su experiencia en algún cargo o responsabilidad de gestión académica, se les presupone que están en una “atalaya” privilegiada desde donde:

- 1º. Poder conocer y reflexionar en profundidad sobre la realidad de la participación estudiantil universitaria; y
- 2º. Poder llegar a fomentar la participación estudiantil universitaria en sus respectivos ámbitos de actuación.

2.3.3.2.2.2. Sujetos participantes

A continuación se muestran a los diversos sujetos protagonistas del estudio. Es reseñable que el número final de sujetos participantes no responde a un muestreo fijo, sino que se ha procurado el máximo número posible de sujetos en cada uno de los perfiles, con el objeto de lograr una diversidad de testimonios en abundancia y, así, recabar abundantes y diversos datos para el análisis, hasta llegar a una saturación de datos. Como suele decirse en estas circunstancias: no siempre están todos los que son, pero sí son todos los que están.

Finalmente han sido unos 73 testimonios recogidos mediante entrevistas individuales o mediante grupos de discusión: 48 testimonios del sector de estudiantes, 23 del sector de Personal Docente e Investigador y 2 del sector de Personal de Administración y Servicios. A continuación se presenta a los participantes por el sector al que pertenecen, por su código y por la fecha de realización de la entrevista o de la sesión del grupo de discusión en la que prestaron su testimonio. Además, en el caso de los PDI y PAS se diferencia en función del tipo de cargo o responsabilidad académica que ejercían en ese momento o habían ejercido en el pasado, y en el caso de los estudiantes, la actividad o actividades en la Universidad en las que estaban participando.

Por otra parte, resulta obligado explicar que no se ha logrado entrevistar a todos los sujetos a los que se les ha invitado, unos al declinar repetidas veces la invitación, otros al no responder a las repetidas invitaciones, y otros debido a problemas irresolubles de agenda, a pesar de haber expresado su interés en ser entrevistados.

Para salvaguardar la confidencialidad de los sujetos participantes en el estudio, a cada uno se le ha asignado un código identificador, y tan solo se exponen los atributos o

características más importantes sobre cada uno, evitando datos innecesarios para la investigación o demasiado identificativos.

2.3.3.2.2.1. Personal Laboral de la Universidad: Personal Docente e Investigador (PDI) y Personal de Administración y Servicios (PAS)

Han participado en la investigación unos 25 sujetos que eran o habían sido Personal Laboral de la Universidad, principalmente de la Facultad de Educación de la UCM, de los cuales 23 son PDI y 2 son PAS, desglosados de la siguiente manera:

- 7 miembros del Equipo de Gobierno o Decanato de la Facultad de Educación,
- 7 Directores/as de Departamentos de la misma Facultad,
- 4 coordinadores/as de los Grados de la Facultad de Educación,
- 4 docentes participantes en el Servicio de Orientación Universitaria (SOU) de dicha Facultad, y
- 2 docentes y un PAS extras (Un docente novel, un docente jubilado y un alto responsable del Vicedecanato de Estudiantes).

De los 25 sujetos, 15 son mujeres y 10 son hombres. Además, los años trabajando en la Universidad de dichos sujetos oscila entre los 7 y los 45 años de experiencia; que clasificados por tramos son:

- 4 sujetos entre 7 y 10 años,
- 4 sujetos entre 11 y 15 años,
- 3 sujetos entre 16 y 20 años,
- 4 sujetos entre 21 y 25 años,
- 3 sujetos entre 26 y 30 años,
- 3 sujetos entre 31 y 35 años,
- 3 sujetos entre los 36 y 40 años, y
- 1 con 45 años de experiencia.

A continuación aparecen dichos sujetos clasificados por el tipo de cargo, responsabilidad o rol académico, y ordenados por la fecha en la que participaron en el estudio junto a su código:

A. Miembros del Equipo de Gobierno o Decanato de la Facultad de Educación entrevistados:

1. EG-1 (2014-12-04),
2. EG-2 (2014-12-09),
3. EG-3 (2014-12-10),
4. EG-4 (2014-12-11),

5. EG-5 (2015-02-16): PAS,
6. EG-6 (2015-02-19), y
7. EG-7 (2015-09-21).

B. Directoras y Directores de Departamentos de la Facultad de Educación entrevistados:

Departamentos a los que pertenecen (por orden alfabético):

1. Didáctica de la Expresión Musical y Corporal,
2. Didáctica de la Lengua y la Literatura,
3. Didáctica de las CC Experimentales,
4. Didáctica y Organización Escolar,
5. Método y Diagnóstico Educación,
6. Psicología Evolutiva y de la Educación, y
7. Teoría e Historia de la Educación.

Códigos:

1. DD-1 (2015-02-23),
2. DD-2 (2015-02-23),
3. DD-3 (2015-02-23),
4. DD-4(2015-02-25),
5. DD-5 (2015-03-03),
6. DD-6 (2015-03-04), y
7. DD-7 (2015-03-16).

C. Coordinadores y coordinadoras de las titulaciones de Grado de la Facultad de Educación: Pedagogía, Primaria, Infantil y Educación Social:

1. CG-1 (2015-02-18),
2. CG-2 (2015-02-23),
3. CG-3 (2015-02-25), y
4. CG-4 (2015-02-26).

D. Docentes participantes en el Servicio de Orientación Universitaria (SOU):

1. D.SOU-1 (2015-02-18),
2. D.SOU-2 (2016-03-08),
3. D.SOU-3 (2015-03-05), y
4. D.SOU-4 (2016-05-11).

E. Otros docentes y PAS:

1. D.RE (2016-06-07): Docente novel, que fue representante de estudiantes. El valor de su testimonio está en estar a caballo entre ser un joven y haber sido estudiante hasta hacia poco tiempo, con experiencia como representante estudiantil.
2. Doc.Jub. (2016-06-10): Docente ya jubilado de la Facultad de Educación. El valor de su testimonio radica precisamente en su longeva veteranía docente y por haber ejercido diversos cargos de responsabilidad académica.
3. D.Rec-1 (2016-06-13): PAS. El valor de su testimonio radica en ser un alto responsable dentro del Vicerrectorado de Estudiantes, ligado a la Casa del Estudiante.

2.3.3.2.2.2. Estudiantes

Han participado en la investigación un total de 48 estudiantes. Del total, unas 29 estudiantes son mujeres y unos 19 son hombres. Si los clasificamos por las titulaciones que estaban cursando en el momento de participar en la investigación:

- 13 son del Grado en Pedagogía,
- 9 son del Grado en Educación Social,
- 8 son del Grado en Maestro en Educación Primaria,
- 5 son del Grado en Maestro en Educación Infantil,
- 4 son del Programa de Doctorado en Educación,
- 1 es estudiante del máster de Atención Temprana, y
- 8 son de otras titulaciones ajenas a la Facultad de Educación.

Clasificados los sujetos por el curso en el que se encontraban de la titulación que estaban cursando (Ya sea de Grado, Máster o Programa de Doctorado):

- 9 estaban en 1^{er} curso,
- 11 estaban en 2^o curso,
- 11 estaban en 3^{er} curso, y
- 17 estaban en 4^o curso.

Si los clasificamos por actividades en las que participan (Muchos participan en más de un tipo de actividad):

- 20 son representantes de estudiantes (Muchos están de representantes en más de un organismo):
 - o 9 en la Junta de Facultad de Educación,
 - o 8 en Consejos de Departamento de la Facultad de Educación,
 - o 6 en la Delegación Central de Estudiantes de la UCM (solo 1 es de la Facultad de Educación),
 - o 4 en el Claustro Universitario de la UCM por la Facultad de Educación, y

- 3 son delegados/as de clase.
- 14 participan en la Asamblea de Educación.
- 12 participan en un grupo estudiantil de teatro universitario.
- 4 en el Huerto Ecológico del SOU.
- 3 en el Programa de Mentorías del SOU.
- 3 en una beca de formación práctica.
- 3 haciendo un taller, organizado por los propios estudiantes, de Defensa Personal.
- 2 colaborando en actividades del Vicerrectorado de Estudiantes.
- 2 en el Coro de la Facultad de Educación.
- 2 participan en actividades deportivas.
- 2 haciendo prácticas curriculares en la Facultad de Educación.
- 1 en una beca honorífica en un Departamento.
- 1 en una beca de colaboración en un Departamento.

A continuación aparecen todos ordenados por la fecha en la que participaron en el estudio, junto a su código y una breve descripción:

1. AE-1 (2014-11-27): Cursa 2º del Grado en Educación Social y participa en la Asamblea de Educación.
2. AE-2 (2014-11-27): Cursa 1º del Grado en Educación Social y participa en la Asamblea de Educación.
3. AE-3 (2014-11-27): Cursa 1º del Grado en Educación Social y participa en la Asamblea de Educación.
4. AE-4 (2014-11-27): Cursa 1º del Grado en Educación Social y participa en la Asamblea de Educación.
5. AE-5 (2014-11-27): Cursa 3º del Grado en Educación Social y participa en la Asamblea de Educación.
6. RE-1 (2014-11-27): Cursa 2º del Grado en Maestro en Educación Primaria, y participa en la Asamblea de Educación y como representante estudiantil en la Junta de la Facultad de Educación, en el Claustro Universitario y en un Consejo de Departamento.
7. RE-2 (2015-02-10): Cursa 4º del Grado en Pedagogía y participa en la Asamblea de Educación y como representante estudiantil en un Consejo de Departamento.
8. RE-3 (2015-02-11): Cursa 2º del Grado en Educación Social (es su quinto año en la universidad por otros estudios anteriormente iniciados) y participa en la Asamblea de Educación y como representante estudiantil en un Consejo de Departamento.
9. RE-4 (2015-02-15): Cursa 4º del Grado en Pedagogía y participa en la Asamblea de Educación, con una beca de formación en el SOU y como representante estudiantil en

la Junta de la Facultad de Educación, en el Claustro Universitario y en la Delegación Central de Estudiantes de la UCM.

10. CDF-1 (2015-02-24): Cursa 4º del Grado en Maestro en Educación Primaria y participa como miembro del Club Deportivo de la Facultad de Educación.
11. Est_SOU-1 (2015-02-26): Cursa 4º del Grado en Pedagogía y participa realizando prácticas en el SOU.
12. RE-5 (2015-03-06): Cursa su 2º año del programa de Doctorado (lleva 8 años en la universidad) y participa como representante estudiantil en la Junta de la Facultad de Educación y en el pasado fue becaria honoraria en un Departamento durante 4 años.
13. AE-6 (2015-03-10 y 2016-05-13): Cursa 1º y 2º del Grado en Maestro en Educación Primaria (pero lleva 5 años en la Universidad por estudios previos), participa en un grupo de teatro estudiantil con presencia en la Facultad de Educación, en la Asamblea de Educación y como representante estudiantil en la Junta de la Facultad de Educación.
14. RE-6 (2015-03-12y17): Cursa 4º del Grado en Pedagogía, participa como representante estudiantil en la Junta de la Facultad de Educación.
15. RE-15 (2015-09-18): Cursa 4º del Grado en Educación Social y participa en la Asamblea de Educación y como representante estudiantil en el Claustro Universitario y en la Junta de Facultad de Educación.
16. RE-9 (2015-09-21): Cursa 4º del Grado en Maestro en Educación Primaria y participa en la Asamblea de Educación y como representante estudiantil en el Claustro Universitario y en un Consejo de un Departamento.
17. RE-10 (2015-09-21): Cursa 4º del Grado en Geografía e Historia, participa como miembro asociación de estudiantes de su facultad y como representante estudiantil en la Junta de su Facultad y en la Delegación Central Estudiantes de la UCM.
18. RE-11 (2015-09-21): Cursa 4º del Grado de Geografía e Historia, y participa como miembro de la asociación de estudiantes de su Facultad y como representante estudiantil en la Junta de su Facultad, en el Claustro Universitario y en la Delegación Central de Estudiantes de la UCM.
19. RE-12 (2015-09-21): Cursa 3º del Doble Grado de Matemáticas e Informática y participa Junta de Facultad de Informática (1 año), como representante estudiantil en la Delegación Central de Estudiantes de la UCM, como miembro de la asociación de Matemáticas Lewis Carroll y como cofundador de la asociación de Informática (LibreLabUCM).
20. RE-13 (2015-09-21): Cursa 3º del Grado en Física, y participa en la Asamblea de Estudiantes de su Facultad y como representante estudiantil en la Junta de su Facultad y en la Delegación Central de Estudiantes de la UCM.

21. RE-14 (2015-09-21): Cursa 4º del Grado en Bellas Artes y participa como representante estudiantil en la Junta de su Escuela (1 año) y en la Delegación Central de Estudiantes de la UCM.
22. GT-1 (2015-30-10): Cursa 4º del Grado en Maestro en Educación Primaria y participa coordinando un grupo estudiantil de teatro de la Facultad de Educación.
23. TDP-1 (2016-03-11): Cursa 3º del Grado en Pedagogía y participa en Participa en el Taller de Defensa Personal de la Facultad de Educación.
24. TDP-2 (Est_2016-03-11): Cursa 3º del Grado en Pedagogía y participa en Participa en el Taller de Defensa Personal de la Facultad de Educación.
25. TDP-3 (2016-03-11): Cursa 2º del Grado en Educación Social y participa en el Taller de Defensa Personal de la Facultad de Educación.
26. Est_SOU-7 (2016-04-19): Cursa 4º del Grado en Maestro en Educación Primaria y participa como mentora en el Programa de mentorías del SOU, en un grupo estudiantil de teatro de la Universidad Politécnica de Madrid, en el Coro de la Facultad de Educación, como delegada de su clase, y como colaboradora del Vicerrectorado de Estudiantes en los eventos de AULA y la Jornada de Orientación Preuniversitaria.
27. Est_SOU-8 (2016-04-19): Cursa 2º del Grado en Maestro en Educación Infantil y participa como mentora en el Programa de mentorías del SOU, en un grupo estudiantil de teatro de la Facultad de Educación, en el Coro de la misma Facultad, como colaboradora del Vicerrectorado de Estudiantes en los eventos de AULA y la Jornada de Orientación Preuniversitaria, y como representante estudiantil en la Junta de la Facultad de Educación.
28. Est_SOU-2 (2016-04-20): Cursa 3º del Grado en Maestro en Educación Primaria y participa como mentora en el Programa de mentorías del SOU.
29. RE-7 (2016-04-21): Cursa 3º del Grado en Pedagogía y participa como delegado de su clase, y como representante estudiantil en un Consejo de Departamento.
30. GT-2 (2016-04-22 y 2016-05-13): Cursa 1º del Grado en Maestro en Educación Primaria y participa en un grupo estudiantil de teatro con presencia en la Facultad de Educación.
31. GT-3 (2016-04-22 y 2016-05-13): Cursa 1º del Grado en Educación Social y participa en un grupo estudiantil de teatro con presencia en la Facultad de Educación.
32. GT-4 (2016-04-22 y 2016-05-13): Cursa 2º del Grado en Pedagogía y participa en un grupo estudiantil de teatro con presencia en la Facultad de Educación.
33. GT-5 (2016-04-22y2016-05-13): Cursa 4º del Grado en Geografía e Historia, y participa en un grupo estudiantil de teatro con presencia en la Facultad de Educación.
34. GT-6 (2016-04-22): Cursa 2º del Grado en Pedagogía y participa en un grupo estudiantil de teatro con presencia en la Facultad de Educación.

35. GT-7 (2016-04-22 y 2016-05-13): Cursa 2º del Grado en Pedagogía y participa en un grupo estudiantil de teatro con presencia en la Facultad de Educación, en la Asamblea de Educación, y como representante estudiantil en la Junta de la Facultad de Educación.
36. GT-8 (2016-04-22): Cursa 1º del Doble grado en Derecho y CC políticas y participa en un grupo estudiantil de teatro con presencia en la Facultad de Educación.
37. GT-9 (2016-04-22 y 2016-05-13): Cursa 1º del Doble grado en Derecho y CC políticas y participa en un grupo estudiantil de teatro con presencia en la Facultad de Educación.
38. Est_SOU-3 (2016-04-26): Cursa 4º del Grado en Maestro en Educación Infantil y participa en el Huerto Ecológico del SOU.
39. Est_SOU-4 (2016-04-26): Cursa 3º del Grado en Maestro en Educación Infantil y participa en el Huerto Ecológico del SOU.
40. Est_SOU-5 (2016-04-26): Cursa 3º del Grado en Maestro en Educación Infantil y participa en el Huerto Ecológico del SOU.
41. Est_SOU-6 (2016-04-26): Cursa 3º del Grado en Maestro en Educación Infantil y participa en el Huerto Ecológico del SOU.
42. RE-16 (2016-05-11): Cursa su primer año del Programa de Doctorado (6 años en la Universidad por estudios previos) y participa como representante estudiantil en un Consejo de Departamento, como delegada de su clase y como becaria de formación práctica en un órgano en la Facultad de Educación.
43. RE-17 (2016-05-11): Cursa su segundo año del Programa de Doctorado (12 años como estudiante universitario por otros estudios anteriores) y participa como representante estudiantil en un Consejo de Departamento y en diversos equipos deportivos universitarios.
44. Est_master (2016-05-11): Cursa el primer año del Máster de Atención Temprana y participa haciendo voluntariado universitario.
45. Est_Prácticas (2016-05-11): Cursa 4º del Grado de Pedagogía (9 años como estudiante universitario por estudios anteriores) y participa haciendo prácticas en el Servicio de Atención a la Diversidad de la Facultad de Educación.
46. Est_museo-1 (2016-05-23): Cursa 4º del Grado en Pedagogía y participa como Becario de Colaboración en un Departamento ejerciendo labores en el Museo de Educación de la Facultad de Educación.
47. Est_museo-2 (2016-05-23): Cursa 4º del Grado en Pedagogía y participa con una beca de formación práctica en el Museo de Educación de la Facultad de Educación.
48. RE-8 (2016-06-16): Cursa su 4º año del Programa de Doctorado (10 años como estudiante universitario por estudios anteriores) y participa como representante estudiantil en un Consejo de Departamento.

2.3.3.2.2.3. Diseño y realización de las entrevistas individuales semiestructuradas

Con el objetivo de profundizar en el conocimiento y la comprensión del objeto de estudio, se considera oportuno recoger las voces, de manera individual y en profundidad, de determinadas personas que pueden resultar relevantes por su situación/rol dentro de la comunidad estudiada. Para ello se opta por la realización de entrevistas individuales semiestructuradas, realizándose finalmente unas 39 entrevistas (2 a PAS, 22 a PDI y 15 a estudiantes).

Para poder llegar a realizar las entrevistas, antes de nada había que contactar con las personas a entrevistar. En el caso del personal de la universidad fue mediante un e-mail formal a su dirección institucional, pública en la web de la Universidad. Y en el caso de los estudiantes, fue mediante la búsqueda presencial y personal en la propia Facultad, en algunos casos de manera fortuita y en otras mediante la intermediación de otros estudiantes o docentes que informan sobre posibles sujetos a entrevistar y la manera de contactar con éstos.

La realización de las entrevistas ha sido de manera presencial grabándose en formato audio para facilitar la posterior transcripción de cara a su futuro análisis. Salvo en el caso de un estudiante, cuya presencia fue imposible y la entrevista se realizó mediante correspondencia electrónica.

Para realizar las entrevistas con la intimidad necesaria para evitar condicionamientos externos a sus respuestas, ruidos e interrupciones incómodas, en el caso de los docentes y del PAS se usaron sus despachos, y en el caso de los estudiantes se procuró utilizar algún despacho o aula.

Las entrevistas se realizaron siguiendo las siguientes fases:

1. Presentación personal y de la Tesis, y agradecimiento por su participación;
2. Presentación breve de la persona entrevistada;
3. Desarrollo de la pregunta principal y, en su caso, de las secundarias; y
4. Cierre de la entrevista, dando a la persona entrevistada la oportunidad de tener la última palabra, agradecimientos y despedida.

El guión utilizado a la hora de realizar las entrevistas semiestructuradas se caracteriza por contar con una pregunta inicial y principal, que enmarca el tema sobre el que versará la entrevista, que al ser semiestructurada es más una especie de conversación ordenada que un interrogatorio. Tras la pregunta inicial y para ir dinamizando la entrevista, se han contemplado una serie de preguntas secundarias que se utilizaban tan solo de manera opcional en aquellos casos de necesidad, cuando el tema de dichas preguntas no había sido

tocado por el entrevistado/a. El propio guión ha ido evolucionando a lo largo del proceso. Al inicio, las preguntas secundarias u opcionales eran solo cuatro (1, 2, 7 y 8), pero tras las primeras entrevistas se añadieron otras cuatro nuevas (3, 4, 5, y 6). A continuación está el guión utilizado en su versión final.

La pregunta inicial ha sido: ¿Qué análisis personal realiza sobre el estado de la participación del estudiantado de la Facultad de Educación de la UCM en la propia comunidad universitaria?

Las preguntas secundarias u opcionales, para alimentar en caso de ser necesario, fueron:

- 1º. ¿Cómo percibe la cultura de participación (los valores, creencias, normas y modos de participación) del estudiantado de la Facultad de Educación de la UCM?
- 2º. ¿Cree que hay necesidad de mejorar la cultura de participación del estudiantado de esta comunidad?
- 3º. (Añadido tras la experiencia de varias entrevistas) ¿Cuál es el rol jugado por los estudiantes en la práctica: Cliente, usuario de un servicio público, miembro de una comunidad con voz y voto? ¿Cómo se le trata por los docentes y/o la institución universitaria? ¿Cómo considera usted que debería ser?
- 4º. (Añadido tras la experiencia de varias entrevistas) ¿Cuál es el valor de la participación estudiantil? ¿Cómo la valoran los estudiantes? ¿Y los docentes? ¿Y usted?
- 5º. (Añadido tras la experiencia de varias entrevistas) En el caso de los estudiantes entrevistados: ¿Por qué participas?
- 6º. (Añadido tras la experiencia de varias entrevistas) ¿Cuáles serían las mejores vías, medios o estrategias de comunicación entre los distintos miembros de la comunidad universitaria?
- 7º. ¿Cuáles cree que son los distintos factores claves que obstaculizan la participación activa y democrática del estudiantado de dicha comunidad? ¿Y cuáles las favorece?
- 8º. ¿Cuáles cree que podrían ser las mejores estrategias para favorecer la mejora de la participación activa, democrática e inclusiva del estudiantado universitario?

2.3.3.2.4. Diseño y realización de los grupos de discusión

Como estrategia metodológica de carácter cualitativo e inductivo, complementaria a las entrevistas semiestructuradas, se realizaron diferentes sesiones de grupos de discusión con diversos sujetos, también conocidos como grupos de enfoque o *focus groups*. Más allá de hacer la misma pregunta a los participantes en los grupos de discusión, el objeto de realizar dichos grupos ha sido generar debate y alimentar la reflexión sobre el tema tratado. Se pretende así, además de profundizar en la descripción de la cultura de participación de los estudiantes a partir de las voces de los distintos sujetos protagonistas del estudio,

ofrecer a los participantes en los grupos de discusión la oportunidad de debatir y reflexionar conjuntamente sobre la participación estudiantil, enriqueciéndose así el análisis y la comprensión sobre el tema de estudio.

Al inicio del estudio, la idea era realizar grupos estamentales, con estudiantes por un lado y docentes por otros, y finalmente grupos mixtos. Sin embargo, la realidad se impuso y dicho proyecto, a pesar de intentarse y hacer un llamamiento público mediante carteles y el boca a boca de distintos docentes y estudiantes que se comprometieron a darle publicidad, no se logró constituir ni uno de los dos primeros grupos por falta de asistentes (los días 1 y 18 de marzo de 2015, respectivamente). Debido a ello la estrategia se cambió, y en vez de intentar organizar grupos “Ad hoc”, se apostó por entrevistar a grupos de sujetos ya constituidos de manera informal y unidos al compartir una actividad en común. Los aspectos técnicos de esta estrategia que se han tenido en cuenta han sido los siguientes:

1. El tamaño de cada uno de los distintos grupos serían, aproximadamente, de un mínimo de 3 (incluido el investigador) y un máximo de 10 personas, para poder permitir un debate lo suficientemente nutrido de opiniones de diferentes personas y facilitar paralelamente el dinamismo de las sesiones;
2. Cada una de las sesiones se grabaron en formato audio para facilitar la posterior transcripción de cara a su futuro análisis; y
3. La moderación de cada una de las sesiones de grupo de discusión fue asumida por el sujeto investigador del estudio.

Por otra parte, el guión utilizado en cada uno de los grupos de discusión realizados ha seguido las siguientes fases:

1. Introducción a la sesión: Presentación personal del investigador y de la Tesis, y agradecimiento a los sujetos del grupo por su participación;
2. Primera ronda de intervenciones, en las que brevemente se presentan los participantes;
3. Planteamiento del tema por parte del investigador: ¿Qué análisis personal realizan sobre el estado de la participación del estudiantado de la Facultad de Educación de la UCM en la propia comunidad universitaria?
4. Segunda ronda de palabras, en las que uno a uno cada participante aporta su primera respuesta a la pregunta planteada;
5. Desarrollo del debate y la reflexión conjunta, sin seguir un orden fijo de turno de palabras, en la que el investigador dinamiza y modera el debate aportando nuevas preguntas en caso de verlo necesario (las mismas preguntas secundarias planteadas para las entrevistas individuales); y

6. Cierre de la sesión, en la que se les da un último turno de palabra a los participantes (para que expresen sus conclusiones finales, aporten algo de última hora o aclaren y maten algunas de sus aportaciones), agradecimientos y despedida.

Durante la recogida de información se realizaron finalmente un total de 9 grupos de discusión con una única sesión, salvo uno de ellos que celebró dos sesiones. Principalmente fueron grupos de estudiantes, pero también hubo uno mixto con la participación de un docente. En definitiva participaron unos 35 sujetos, 34 estudiantes y un PDI. A continuación se exponen, ordenadas por la fecha de su realización, los distintos grupos de discusión realizados y los sujetos participantes (sus códigos y aspecto en común) en cada uno de ellos:

1. Grupo de discusión del 2014-11-27. Sujetos participantes: AE-1, AE-2, AE-3, AE-4 y AE-5 (Estudiantes participantes en la Asamblea de Educación).
2. Grupo de discusión del 2015-09-21. Sujetos participantes: RE-10, RE-11, RE-12, RE-13, y RE-14 (Estudiantes participantes en la Delegación Central de Estudiantes de la UCM).
3. Grupo de discusión del 2016-03-11. Sujetos participantes: TDP-1, TDP-2 y TDP-3 (Estudiantes participantes en el Taller de Defensa Personal de la Facultad de Educación).
4. Grupo de discusión del 2016-04-19: Sujetos participantes: Est_SOU-7 y Est_SOU -8 (Estudiantes participantes en el SOU)
5. Grupo de discusión del 2016-04-22 (Sesión 1ª): Sujetos participantes: GT-2, GT-3, GT-4, GT-5, GT-6, GT-7, GT-8 y GT-9 (Estudiantes participantes en un grupo estudiantil de teatro universitario).
6. Grupo de discusión del 2016-04-26. Sujetos: Est_SOU-3, Est_SOU-4, Est_SOU.5 y Est_SOU-6 (Estudiantes participantes en el Huerto Ecológico del SOU).
7. Grupo de discusión mixto del 2016-05-11. Sujetos participantes: D.SOU-4 (PDI), Est_Prácticas y Est_ master (Participantes en el Servicio de Atención a la Diversidad de la Facultad de Educación).
8. Grupo de discusión del 2016-05-11. Sujetos participantes: RE-16 y RE-17 (Estudiantes participantes como representantes estudiantiles en un Consejo de Departamento de la Facultad de Educación).
9. Grupo de discusión del 2016-05-13 (Sesión 2ª). Sujetos participantes: GT-2, GT-3, GT-4, GT-5, GT-7, GT-9 y AE-6 (Estudiantes participantes en un grupo estudiantil de teatro universitario).
10. Grupo de discusión del 2016-05-23. Sujetos participantes: Est_museo-1 y Est_museo-2 (Estudiantes participantes en el Museo de Educación de la Facultad).

2.3.3.2.3. La observación participante y no participante: El Diario de Campo

Una de las técnicas cualitativas fundamentales de recogida de datos es la observación, tanto participante como no participante, del escenario del estudio.

El objetivo que se pretende con la utilización de esta estrategia etnográfica es permitir al investigador percibir con sus propios ojos el caso de estudio, para complementar la percepción que se extraiga desde el punto de vista de los sujetos protagonista del estudio. Por otra parte, con esta estrategia se pone el énfasis en describir el contexto de investigación, su organización, su funcionamiento y en qué, cómo y dónde participan los estudiantes. A su vez, ha servido para conocer potenciales sujetos participantes en la investigación, seleccionarlos y finalmente incluirlos. De todas formas, esta estrategia de investigación es fundamentalmente inductiva, ya que está abierta en todo momento a nuevas temáticas o elementos que observar.

Como instrumentos de recogida de datos se ha utilizado un Diario de Campo, en el que se han anotado las observaciones realizadas en aquellos acontecimientos observados, se han tomado anotaciones posteriores a cada una de las entrevistas y de los grupos de discusión realizados, se han incluido imágenes y fotografías tomadas durante las observaciones, se han tomado anotaciones sobre el desarrollo metodológico de la investigación, y se han anotado reflexiones y conclusiones preliminares que iban surgiendo a lo largo del proceso de investigación.

La observación ha sido transversal a lo largo de todo el proceso de recogida de datos, iniciándose en el 13 de noviembre de 2014 (fecha de la primera entrada en el Diario de Campo) hasta el 24 de junio de 2016 (fecha de la última observación anotada en el Diario de Campo). En total han sido unas 68 entradas u observaciones anotadas en el Diario de Campo.

La observación se ha realizado a diversos niveles: 1. Nivel medio (Facultad) y 2. Nivel macro (Universidad). A su vez, el papel del observador fue evolucionando a lo largo del trabajo de campo, empezando con una participación no participante, pasando a una participación pasiva (se observa pero no se interactúa), a una participación moderada (en algunas actividades, pero no en todas), evolucionando a una participación activa (observando la mayoría de las actividades) hasta llegar a una participación completa (en el que el observador era un participante más), todo ello en función del momento, del acontecimiento a observar y de la oportunidad de participación por parte del investigador/observador. Cabe destacar que, desde los meses de enero a junio de 2016, el investigador trabajó como becario de formación en el Servicio de Orientación Universitaria (SOU) de la Facultad de

Educación, lo cual le otorgó la oportunidad de realizar una observación participante más intensa de la realizada hasta el momento.

2.3.3.3. Tratamiento y análisis de los datos

A. Primera fase o fase preliminar:

El análisis de los datos, en una primera fase, realmente comienza desde la propia recogida de los datos durante el trabajo de campo, tomando notas de campo, obteniendo documentos, etc. Durante la propia realización de las entrevistas y de los grupos de discusión, el investigador realmente hace un análisis preliminar *in situ* de todo lo que van diciendo los testimonios prestados, y conforme a ello dinamiza las propias sesiones de entrevista o grupos de discusión, que, recordemos, eran semiestructuradas.

B. Segunda fase. Tratamiento de los datos:

Los datos recogidos durante el trabajo de campo se han sometido a un análisis cualitativo de texto mediante codificación o categorización con la ayuda del programa informático N-VIVO (versiones 11 y 12). Para ello, previamente fue necesario preparar los documentos de texto para cargarlos en el programa informático.

En el caso de las fuentes documentales (Normativas, informes, memorias de la UCM) previamente se seleccionaron aquellos fragmentos de interés para la investigación y se pasaron a un documento de texto nuevo, el cual fue finalmente utilizado para su análisis con el programa N-VIVO.

En el caso de las fuentes documentales con datos sobre participación estudiantil en los comicios universitarios de la UCM, debido a estar toda la información dispersa en múltiples documentos de diferentes formatos, lo que se hizo en primer lugar fue recabar los datos de interés y organizarlos en formato de tablas, resultando finalmente 5 documentos de texto con tablas.

En el caso de las entrevistas y de los grupos de discusión, en primer lugar tuvieron que transcribirse los audios en los que se quedaron grabadas. Posteriormente, los textos resultantes tuvieron que ser clasificados dentro del propio programa informático, distinguiendo cada sujeto participante como un caso en sí mismo, debido a que hay muchos sujetos que participaron en los grupos de discusión y requerían distinguirse del resto de sujetos que aparecen en la transcripción de dichos grupos de discusión.

Respecto a las transcripciones, conforme se van realizando las entrevistas individuales y los grupos de discusión grabadas en formato audio, se procede a la transcripción de su contenido para obtener así, por cada una de ellas, un documento de texto al que poder

someter a análisis posteriormente. Las transcripciones realizadas fueron literales, sin apenas correcciones gramaticales al habla o, como alternativa, añadiendo al margen comentarios explicativos del propio investigador aclarando el contenido literal de la forma hablada de los testimonios. Como medida para asegurar la precisión de las transcripciones, se recurrió a constantes reproducciones del audio, asegurando así la comprensión e interpretación de lo que se oye de cara a su transcripción mecanografiada.

Por otra parte, conforme se avanzaba en la transcripción de las entrevistas y grupos de discusión, los documentos resultantes iban contemplando los metadatos de los mismos: Fechas de realización de los testimonios, detalles y datos descriptivos de los sujetos, introducción de códigos identificativos en sustitución de los nombres reales de los sujetos para así guardar su anonimato, etc.

Una de las principales ventajas de la realización de las transcripciones es el nivel de familiarización que el investigador obtiene con el contenido de las mismas, lo cual posteriormente ayuda a su análisis.

C. Tercera fase. Desde una categorización guiada por conceptos a una categorización abierta guiada por los datos, de cada uno de los casos:

Una vez finalizado el tratamiento de los datos, propiamente dicho, se pasa a la siguiente fase del análisis: La codificación o categorización de los datos. Categorizar implica identificar y registrar uno o más pasajes del texto que se esté analizando como ejemplificación de la idea teórica o descriptiva de la categoría a la que se le asigna (Gibbs, 2012). En definitiva, categorizar es una manera de indexar el texto para establecer un marco de ideas temáticas sobre el mismo. Las categorías, por lo tanto, son una referencia abreviada a la idea temática con la que se identifican los diferentes extractos de texto categorizados.

Al inicio, al analizar los primeros textos, se realizó una categorización guiada por conceptos, es decir, en base a las categorías de análisis que inductivamente se elaboraron a partir del estudio teórico que ha supuesto la elaboración del marco teórico de la investigación (Ver capítulo 8). Sin embargo, conforme fue avanzando el análisis, se recogieron todas aquellas nuevas categorías que iban emergiendo del análisis inductivo de los datos (los extractos de los textos), por lo que se realizó también una codificación abierta guiada por los datos. Es por ello que el análisis que se realiza es un ciclo deductivo-inductivo-deductivo. Las categorías de inicio o de partida han ido evolucionando, ampliándose, modificándose, sustituyendo unas categorías por otras nuevas, y rejerarquizándose constantemente,

creando una lista de categorías en la que se distingue una jerarquía hasta llegar a 6 y 7 niveles de subcategorías. La lista de categorías no deja de ser un gran esquema conceptual.

Para aplicar las categorías de manera coherente, conforme van emanando nuevas categorías, estas se van definiendo, tanto su naturaleza como la idea o ideas que contiene. Igualmente, conforme una misma categoría se ve modificada, se modifica en el mismo sentido su definición. Todo ello es de suma importancia de cara a poder continuar con coherencia los posteriores análisis. Ahora bien, aquellos extractos de texto categorizados que se ven afectados por las modificaciones de su categoría, vuelven a ser recategorizados en coherencia con las nuevas categorías resultantes. Como ya se ha dicho, es un proceso de análisis cíclico deductivo-inductivo-deductivo.

A la hora de categorizar cada documento, se ha procurado alejarse de las meras descripciones y de los términos utilizados por los propios testimonios, para ir avanzando en el análisis hacia categorías más teóricas o analíticas.

D. Cuarta fase. Meta-análisis de la lista de categorías o categorización axial:

Una vez que se ha analizado (categorizado) individualmente cada texto, queda como resultado una lista de categorías inmensa que resulta necesaria re-analizar con el objetivo de “pulirla”, evitar categorías duplicadas o demasiado semejantes y reestructurar de forma lógica la jerarquía de categorías, en coherencia con la definición de las categorías generales (las más superiores dentro de la jerarquía de categorías). En definitiva, llegado a este punto del análisis se ha realizado una categorización axial (Gibbs, 2012), en la que las categorías se precisan, se desarrollan, se relacionan o interconectan conforme avanza el análisis. De esta forma se llega a las categorías finales que se explican detalladamente en los capítulos 9 y 10 del presente informe.

E. Quinta fase. Categorización selectiva, teorización fundamentada en los datos y relación del análisis realizado con la teoría preexistente contemplada en el marco teórico:

Llegado a este punto queda lo más importante, la “guinda al pastel”: generar inductivamente ideas teóricas fundamentadas en el análisis de los datos realizado hasta el momento. Para ello, se realiza una categorización selectiva, en la que las categorías de análisis principales, que unen a todas las demás en la teoría (Gibbs, 2012), forman un conjunto de proposiciones, forma una narrativa o historia que vincula a las categorías y describen el fenómeno estudiado, y culmina en un esquema o diagrama emergente (Hernández, et al., 2010). Posteriormente, y para culminar, las ideas resultantes se relacionan con las teorías preexistentes contempladas en el marco teórico.

2.3.3.4. Temporalización

La investigación ha seguido una serie de fases que se traducen en tareas. En la tabla 4 se presenta, de manera aproximada, la temporalización final de la investigación en forma de cronograma por tareas. Las tareas realizadas han sido:

- **Tarea 1.** Elaboración del Proyecto de Investigación: Definición de objetivos y preguntas de investigación, diseño metodológico, etc.;
- **Tarea 2.** Búsqueda de bibliografía y elaboración del Marco Teórico del estudio;
- **Tarea 3.** Inicio del Trabajo de Campo: Acceso al “campo” y a los sujetos protagonistas de la comunidad investigada para contactar y recabar su colaboración;
- **Tarea 4.** Realización de la observación del escenario de estudio;
- **Tarea 5.** Recopilación de documentos;
- **Tarea 6.** Elaboración y desarrollo de las entrevistas semiestructuradas y de los grupos de discusión;
- **Tarea 7.** Tratamiento y análisis de los datos recogidos;
- **Tarea 8.** Elaboración de los resultados y de las conclusiones del estudio; y
- **Tarea 9.** Redacción final del informe de investigación.

Tabla 4. Temporalización final de la investigación

AÑO	2013	2014				2015				2016				2017				2018				2019				2020	
Trimestre	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º
T1	X	X	X	X	X																						
T2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X								
T3					X	X			X	X																	
T4					X	X	X	X	X	X	X																
T5			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X												
T6					X	X	X		X	X	X																
T7					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
T8																		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
T9																		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fuente: Elaboración propia.

2.4. Principios éticos que han guiado la investigación

Todas las investigaciones realizadas en situaciones que involucran a seres humanos tienen una dimensión ética ineludible, y la investigación educativa no es una excepción. Existe una particularidad de perspectivas ideológicas, teóricas y metodológicas que provocan proposiciones éticas (Tójar y Serrano, 2000). La pluralidad de métodos utilizados en la investigación en Educación, basados en diferentes perspectivas epistemológicas, hace que las consideraciones éticas posean particularidades propias dependiendo del paradigma del investigador (ibíd.). En consecuencia, la investigación educativa es un proceso carente de neutralidad en la que para mantener la integridad ética de la investigación se requiere ser conscientes de las normas y códigos de conducta que determinan las acciones del

investigador durante el proceso de investigación. Es por ello que en el presente informe son expuestos los principios y las recomendaciones éticas que se han seguido en la realización de la investigación.

A ese respecto, se estudiaron para su aplicación en el presente estudio tres referencias autorizadas en materia de ética en la investigación: 1. El Código de Buenas Prácticas Científicas del CSIC (2011); 2. Las Directrices Éticas para la Investigación Educativa (2011) de la British Educational Research Association (BERA); y 3. El Código Ético de la American Educational Research Association (AERA) de 2011.

En ausencia de un código ético de investigación de elaboración propia, la Sociedad Española de Pedagogía asume y recomienda el Código de Buenas Prácticas Científicas del CSIC del 2011, el cual contempla cinco principios de la actividad investigadora (CSIC, 2011, pp. 13-15): 1. Ejercicio de la duda metódica y el control de hipótesis; 2. Diseño adecuado de los experimentos; 3. Gestión de medios y datos; 4. Buen uso de los recursos económicos; y 5. Desviaciones en el ejercicio de la investigación. Es un código ético en investigación tanto en ciencias sociales como naturales, y no especializado en investigación educativa. De su análisis se puede concluir que es bastante escueto, general y con cierto sesgo epistemológico positivista más propio de las ciencias naturales que de las de ciencias sociales. A pesar de ello y en términos generales, es bastante válido.

No obstante, para la presente investigación se ha optado por seguir como marco ético un código especializado en investigación en educación. Por lo tanto nos quedan los marcos éticos de la BERA y la AERA.

Según las Directrices Éticas para la Investigación Educativa (2011) de la BERA, se considera que toda investigación educativa debe realizarse dentro de una ética de respeto por (BERA, 2011, pp. 4-5): 1. Las personas, 2. El conocimiento, 3. Los valores democráticos, 4. La calidad de la investigación educativa, y 5. La libertad académica. Para guiar a la conducta de los investigadores dentro de este marco, establece sus directrices bajo los siguientes epígrafes: 1. Responsabilidades con los participantes, 2. Responsabilidades para con los patrocinadores de la investigación; 3. Responsabilidades con la Comunidad de Investigadores Educativos; y 4. Responsabilidades con los profesionales de la educación, los creadores de políticas y el público en general.

En comparación con el código ético del CSIC, el de la BERA está totalmente especializado en investigación educativa, pero no está tan desarrollado pormenorizadamente como el marco ético de la AERA, el cuál finalmente ha sido el elegido como marco o código ético de la presente investigación.

El Código Ético de la AERA contempla una serie de cinco principios éticos a seguir (AERA, 2011, pp. 146-147): 1. Competencia profesional; 2. Integridad; 3. Responsabilidad profesional, científica y académica; 4. Respeto de los Derechos Humanos, la dignidad y la diversidad; y 5. Responsabilidad Social. Estos cinco principios se desglosan en una serie de 22 normas éticas.

En la presente investigación se han asumido todas las normas éticas de la AERA (2011) aplicables a la misma, especialmente aquellas que competen directamente a la ética que ha de seguir todo investigador durante el proceso de investigación y la posterior publicación de la misma: 1. Adhesión a los estándares científicos, académicos y profesionales; 2. No fabricar, falsificar y plagiar; 3. Evitar daños; 4. No discriminar, acosar o abusar (basándose en la raza, etnicidad, cultura, origen nacional, género, orientación sexual, identidad de género, edad, religión, idioma, discapacidad, condiciones de salud, estatus socioeconómico, estado civil, doméstico o parental, o cualquier otra base aplicable y proscrita por ley); 5. Evitar conflictos de interés; 6. Confidencialidad; 7. Anonimato de las fuentes; 8. Consentimiento informado; 9. Planificación, implementación y disseminación de la investigación; 10. Crédito de autoría; y 11. Proceso de publicación. Resulta de especial relevancia explicar de manera concreta una serie de aspectos éticos tenidos en cuenta durante el proceso de investigación y las medidas tomadas al respecto:

2.4.1. Coherencia y transparencia ideológica, teórica, epistemológica y metodológica

Se describen las concepciones ideológicas y epistemológicas del investigador, y la metodología utilizada en la investigación.

1. Transparencia y coherencia ideológica y teórica (ver apartado 1.2.):
 - i. Respeto a los valores democráticos, recogidos en la legislación internacional y estatal;
 - ii. Y explicación de los postulados ideológicos y teóricos pedagógicos de los que se parte en la investigación.
2. Transparencia y coherencia epistemológica y metodológica (ver apartados 2.1., 2.2. y 2.3.): Explicación del enfoque epistemológico y la metodología utilizada en la investigación.

2.4.2. Protección de los derechos de los sujetos de la investigación

Mediante el uso del Formulario de Declaración de Consentimiento Informado (Anexo) se pretende asegurar los siguientes derechos de los sujetos participantes en la investigación:

1. Derecho a que se le solicite por escrito el consentimiento informado previo a participar en el estudio, explicitando qué es lo que autoriza:
 - i. Ser fotografiado/a y grabado/a por cualquier medio técnico;
 - ii. Usar las imágenes y audios captados en el marco de la presente autorización;
 - iii. Fijar, reproducir, representar, comunicar y editar por cualquier medio técnico las imágenes y los audios captados en el marco de la presente autorización; y
 - iv. Publicar, en parte o enteramente, las imágenes y los audios captados en el marco de la presente autorización, en las que aparezcan tanto individualmente como en grupo, por cualquier medio técnico, formato, soporte e integradas en cualquier otro material conocido o por conocer.
2. Derecho a la información de forma inequívoca y precisa, por vía oral y escrita, sobre:
 - i. La temática de la investigación;
 - ii. Los objetivos de la investigación;
 - iii. La identidad y modo de contacto del investigador;
 - iv. La legislación según la cual quedan protegidos sus datos personales;
 - v. La forma de ejercer su derecho al acceso, rectificación, cancelación y oposición de los datos facilitados;
 - vi. El uso que se dará de los datos que proporcionen: exclusiva finalidad científica y/o pedagógica, y en el marco de y en relación con la presente investigación.
3. Derecho a la confidencialidad de sus datos personales o anonimato:
 - i. Protección e inclusión de los datos facilitados por los participantes al investigador en un fichero conforme a la legislación vigente en materia de protección de datos.
 - ii. Utilización en las transcripciones de las entrevistas de códigos en sustitución de sus nombres, para salvaguardar el anonimato.
 - iii. Obviar o no utilizar datos de carácter personal y/o íntimo, que quedan fuera del interés de la investigación.
4. Derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición de los datos facilitados al investigador: A las personas participantes en la investigación se les ha facilitado los datos de identificación del investigador y el procedimiento a seguir para ponerse en contacto con el mismo para ejercer, en cualquier momento, dichos derechos.

2.4.3. Evitar conflictos de interés

A este respecto se han dado dos casos concretos relacionados con el doble rol, respecto a las que se tomaron una serie de medidas:

1. Doble rol de D. Gonzalo Jover Olmeda como codirector de la presente tesis doctoral y como miembro del equipo decanal: Por ello quedó excluido de las entrevistas a los miembros de dicho colectivo y así salvaguardar la integridad de la investigación ante la

posibilidad de que dicho doble rol afectara negativamente a la imparcialidad o a la apariencia de imparcialidad de sus respuestas.

2. Doble rol del investigador como tal y como becario (de enero a junio de 2016) en el Servicio de Orientación Universitaria (SOU) de la Facultad, contexto del caso estudiado: Con el objeto de salvaguardar la imparcialidad e integridad, tanto efectiva como aparente, del investigador y de la investigación, es preciso tener en cuenta una serie de aspectos al respecto:
 - i. Las entrevistas a las personas colaboradoras o partícipes de dicha institución (SOU), que coincidieron temporalmente con el doble rol del investigador, se les aseguró específicamente una especial confidencialidad e imparcialidad por parte del investigador, al margen de su rol de becario.
 - ii. El rol como becario por parte del investigador queda enmarcado dentro de la investigación como parte de la observación participante contemplada en la metodología de la misma.
 - iii. Los datos recogidos durante el ejercicio de las responsabilidades como becario por parte del investigador y utilizados para la investigación son de naturaleza pública, y por lo tanto no sujetas a confidencialidad, ni privacidad, ni a autorización previa.

SEGUNDA PARTE:

MARCO TEÓRICO

Capítulo 3. Aproximación conceptual ¿Qué es la *Cultura de Participación*?

Esta investigación parte desde un enfoque de análisis teórico antropológico-cultural al hablar de *Cultura de Participación*. Tratar el fenómeno de la participación y la actitud participativa desde un enfoque antropológico-cultural permite aproximarnos a su comprensión como un fenómeno no aislado de su contexto sociocultural.

El presente estudio tiene como premisa considerar al ser humano como un ser cultural. Su medio natural es el medio social y cultural; la persona nace, crece y se desarrolla a lo largo de toda su vida en sociedad y en un contexto cultural. El mundo en el que vive el ser humano no es el mundo hecho y acabado de la Naturaleza, sino que carece de instintos biológicos innatos suficientes para tener todo tipo de respuestas para asegurar su supervivencia. Esta carencia la suple con su capacidad para desarrollar cultura como medio a través del cual interpretar el mundo y adecuarlo a él. “Nacemos con instintos, pero juegan un papel secundario en la organización de la vida; la primacía la tiene la cultura”. (Malo, 2006, p. 8).

El contexto en el que vive el ser humano es, ante todo, cultural. Es aquí donde radica la importancia de la educación como proceso de enculturación, a través del cual se adquiere la cultura mediante aprendizaje social. “Es en la inconclusión del ser, que se sabe como tal, donde se funda la educación como un proceso permanente. Mujeres y hombres se hicieron educables en la medida en que se reconocieron inacabados” (Freire, 1997, p. 57). Por lo tanto, la cultura es algo que se aprende.

La actitud participativa de un sujeto, al igual que todo comportamiento humano, se ve condicionada por la cultura en la que está inmerso dicho sujeto y que le configura. Así pues, la actitud participativa es un comportamiento cultural, determinado por el Ethos cultural (los valores y las creencias culturales) y por el Eidos cultural (las normas y los modos culturales), y por lo tanto se puede adquirir mediante el aprendizaje.

Por todo ello, el constructo clave sobre el que gira toda la tesis es el de *Cultura de Participación*. Sin embargo, no hay una definición académica de referencia sobre dicho concepto, por lo que, para una correcta aproximación a la definición del mismo, resulta conveniente detenernos en delimitar los dos conceptos que lo componen relacionándose entre sí: el de *Cultura* y el de *Participación*. Sin una buena comprensión previa de ambos es difícil un acercamiento fructuoso al constructo de *Cultura de Participación*.

3.1. Aproximación al concepto de *Cultura*

El objetivo de este apartado es precisamente responder a la pregunta ¿Qué es *Cultura*? En el presente apartado se hace un repaso de las distintas definiciones de cultura de algunos de los principales autores, corrientes e instituciones de referencia que se han pronunciado sobre el término desde el siglo XIX. Este repaso resulta necesario de cara a poder realizar una delimitación conceptual propia del término cultura que será el utilizado para la presente investigación.

3.1.1. Polisemia del concepto y definición de la RAE

El concepto de Cultura ha sido fundamental para la antropología desde sus inicios en la segunda mitad del siglo XIX. La definición de cultura ha ido cambiando con el tiempo en función de las distintas teorías y autores que han ido emergiendo, por lo que no ha existido una definición única y hegemónica compartida por la comunidad académica, si no que cada autor ha tenido una visión particular del término.

La palabra *cultura* etimológicamente proviene del latín “*cultūra*”, y éste a su vez proviene de “*cultus*”, que significa cultivo, cultivado, que es participio del verbo “*colere*”, que significa desde cultivar (en sentido agrícola) y habitar, hasta veneración y protección (Real Academia Española, 2014). A partir del “Siglo de las Luces” (s. XVIII), en el contexto de la Ilustración, el término cultura comenzó a usarse como sinónimo de civilización, sobre todo en Alemania. Por ejemplo, Immanuel Kant apuntaba que “nos cultivamos por medio del arte y de la ciencia, nos civilizamos [al adquirir] buenos modales y refinamientos sociales” (Thompson, 2002, p. 187). Con la aparición, el desarrollo y la consolidación de la Antropología Cultural a partir de la segunda mitad de s. XIX y durante el s. XX, la definición de cultura evoluciona sustancialmente.

Una buena manera de delimitar un concepto, sea cual fuere este, es acudir a un diccionario de referencia. La vigésimo tercera edición del Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (RAE) del año 2014 contempla hasta cuatro acepciones de la palabra *cultura*: La primera de ellas es como sinónimo del término “Cultivo”. La segunda acepción la define como “Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico”. En su tercera acepción la define como el “Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.” Por último, la cuarta acepción del término es como un sinónimo anticuado de “Culto religioso”. La acepción que nos interesa en este estudio es la tercera, ya que es la que está ligada al enfoque antropológico-cultural.

3.1.2. Evolucionismo y neo-evolucionismo

El antropólogo británico Edward Tylor, considerado uno de los padres de la antropología y uno de los principales autores del enfoque *evolucionista*, expuso hace más de un siglo una definición de cultura ampliamente citada y que todavía ofrece una buena panorámica del objeto de estudio de la antropología: “[...] aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, la costumbre y cualquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad” (como se citó en Kottak, 2006, p. 60). Para Tylor, las creencias y el comportamiento de la gente no se adquieren a través de la herencia biológica, sino gracias a que las personas se desarrollan en una sociedad específica y están expuestos a una tradición cultural concreta. Por lo tanto, la cultura es algo aprendido. De esta idea deriva el concepto de enculturación, que es el proceso por el que un niño aprende su cultura (como se citó en Kottak, 2006).

Lewis Henry Morgan es otro de los clásicos de la antropología. Al igual que Taylor, es un evolucionista cultural, pero su evolucionismo es conocido como *evolucionismo unilineal*, porque asumía que solo había una línea o camino por el que todas las sociedades debían pasar (como se citó en Kottak, 2006).

Leslie White (1982), antropólogo norteamericano enmarcado dentro de la corriente antropológica del *neoevolucionismo* y padre de la llamada *culturología*, define *cultura* del siguiente modo:

La cultura es una organización de fenómenos –actos (pautas de conducta), objetos (herramientas; cosas hechas con herramientas), ideas (creencias, conocimientos), y sentimientos (actitudes, ‘valores’)– que depende del uso de símbolos. La cultura comenzó cuando apareció el hombre como primate articulado que usaba símbolos. En virtud de su carácter simbólico, cuya expresión más importante es el lenguaje articulado, la cultura es transmitida fácil y rápidamente de uno a otro organismo humano. Dada la facilidad de transmisión de sus elementos, la cultura se convierte en un continuum; fluye a través de los tiempos de generación a generación y se expande lateralmente de uno a otro pueblo. El proceso cultural es también acumulativo; de tiempo en tiempo entran en la corriente nuevos elementos que acrecientan el caudal. El proceso cultural es progresivo en el sentido en que avanza hacia un mayor control de las fuerzas de la naturaleza, hacia una mayor seguridad para la vida del hombre. La cultura es, en consecuencia, un proceso simbólico, continuo, acumulativo y progresivo. (p. 143)

Para White, las fuerzas culturales se basan en la capacidad única del ser humano para el pensamiento simbólico, y estas fuerzas son tan poderosas que los individuos cuentan muy

poco. White, por lo tanto, defiende el llamado *determinismo cultural*, por el cual el ser humano está más determinado por los factores culturales que por otros (como se citó en Kottak, 2006).

Julian Steward, compatriota de White y también neoevolucionista, fundó lo que él mismo denominó *ecología cultural*. Para Steward, la ecología cultural no era una teoría, sino más bien un método, el cual consistía en que “las regularidades transculturales que surgen de procesos adaptativos similares en condiciones ambientales también similares son funcionales o sincrónicos por naturaleza” (como se citó en Gil, 2010, p. 230). El mismo autor propuso un nuevo modelo evolutivo al que llamó *evolucionismo multilineal*, por el cual las distintas culturas evolucionan por caminos o líneas diferentes, Steward veía en la tecnología y en el medio ambiente o entorno las principales causas del cambio cultural, y forman parte de lo que él llamaba *núcleo de la cultura*.

3.1.3. Relativismo, Funcionalismo, Estructuralismo, Configuracionismo, Semiótica, Dinamismo y Teoría de la Estructuración

El alemán Franz Boas, de la llamada *escuela americana de antropología*, debido a que desarrolló casi toda su carrera en Estados Unidos, es considerado el padre de la división de la antropología en cuatro campos: Cultural, biológica, lingüística y arqueológica. Boas propuso su propia definición de cultura:

[...] la totalidad de las reacciones y actividades mentales y físicas que caracterizan la conducta de los individuos componentes de un grupo social, colectiva o individualmente con relación a su ambiente natural, a otros grupos, a miembros del mismo grupo y de cada individuo hacia sí mismo. También incluye los productos de esas actividades y su función en la vida de los grupos. La simple enumeración de estos varios aspectos de la vida no constituye, empero, la cultura. Es más que todo esto, pues sus elementos no son independientes, poseen una estructura (Boas, 1964 [1943], p. 166).

El concepto de cultura de Boas hace hincapié en la existencia de una estructura configurada por los distintos elementos de una cultura particular, siendo éstos interdependientes entre sí. Boas se opuso a la teoría del *evolucionismo cultural*, surgiendo así el concepto de *relativismo cultural*, por el cual no existen formas superiores ni inferiores de cultura. Por otra parte, su posición era la de el *particularismo histórico*, por el cual un mismo resultado cultural, como por ejemplo el totemismo, podía no tener una única explicación, sino que hay muchas vías para llegar a un mismo resultado o fenómeno cultural. El particularismo histórico rechaza la comparación y la generalización a favor de un enfoque histórico individualizado. Boas y sus seguidores son considerados *difusionistas*. Ellos, ante las generalidades culturales que comparten algunas sociedades no negaban la posibilidad de

una invención independiente, pero insistían en la importancia de la difusión o préstamo de otras culturas (como se citó en Kottak, 2006).

El polaco Bronislaw Malinowski (1984 [1944]), uno de los referentes del *funcionalismo*, definió *cultura* como "[...] el conjunto integral constituido por los utensilios y bienes de los consumidores, por el cuerpo de normas que rige los diversos grupos sociales, por las ideas, artesanías, creencias y costumbres" (p. 56). Malinowski consideraba que todas las instituciones y costumbres de la sociedad están integradas e interrelacionadas, de tal manera que si una cambiaba las restantes se ven afectadas, por lo tanto, cada una es una función de las otras. Por otra parte, afirma que los humanos tenemos un conjunto de necesidades biológicas universales (alimento, sexo, cobijo, etc.) y que las costumbres se desarrollan para satisfacerlas, es lo que se ha conocido como *funcionalismo de las necesidades*.

El francés Claude Lévi-Strauss (1979 [1950]), es un antropólogo de la corriente *estructuralista*, consideraba la cultura como:

[...] un conjunto de sistemas simbólicos que tienen situados en primer término el lenguaje, las reglas matrimoniales, las relaciones económicas, el arte, la ciencia y la religión. Estos sistemas tienen como finalidad expresar determinados aspectos de la realidad física y de la realidad social, e incluso las relaciones de estos dos tipos de realidad entre sí, y las que estos sistemas simbólicos guardan los unos frente a los otros. (p. 20)

Por otra parte, Lévi-Strauss (1993 [1949]) entendía que existía un "Modelo cultural universal" que estaría formado por "lenguaje, herramientas, instituciones sociales y sistemas de valores estéticos, morales o religiosos." (p.38)

Antonio Montes (1993, pp. 9-10) explica la teoría de la *estructura social*, una teoría sobre la cultura que fue desarrollada por el británico Radcliffe-Brown, antropólogo de la primera mitad del siglo XX, enmarcado dentro de la llamada corriente *funcionalismo estructuralista* y uno de los padres de la llamada Antropología Social. Según la teoría de la estructura social, las costumbres, las prácticas sociales, los roles sociales, el comportamiento, etc. funcionan para preservar la estructura social. Es decir, la función de cualquier práctica social es lo que ésta aporta al mantenimiento del sistema del que forma parte. Por lo tanto, Radcliffe-Brown veía a los sistemas sociales como comparables a los sistemas fisiológicos o anatómicos, en el que el sistema social tiene una estructura social cuyas partes funcionan para mantener el todo. Así se habla de *morfología social* para referirse al estudio y clasificación de tipos de estructura social y de *fisiología social* para referirse al estudio del funcionamiento de cada tipo. Radcliffe-Brown intentó evitar el término *cultura*, ya que consideraba que la

Antropología Social se limita a estudiar la estructura social, no la Cultura. Pero la teoría de la estructura social encierra un concepto de cultura tanto de manera implícita como explícitamente, y cuando Radcliffe-Brown habla del estudio de fisiología social en la práctica le da el mismo contenido que al análisis de la cultura. La estructura social es definida por Radcliffe-Brown como “una red o sistema de relaciones sociales que incluye a los grupos sociales persistentes y a las clases sociales y funciones sociales diferenciadas” (como se citó en Montes, 1993, p. 9).

Ruth Benedict y Margaret Mead, antropólogas norteamericanas discípulas de Boas, desarrollaron un enfoque de la cultura que se ha denominado *configuracionismo*, que está relacionado con el *funcionalismo* en el sentido de que la cultura se entiende como un todo integrado. Para que la difusión cultural se dé, ha de haber un encaje entre la cultura y el rasgo que se difunde y, por lo tanto, los rasgos que se toman prestados son reconvertidos para encajar en la cultura que los adopta (como se citó en Kottak, 2006). Para Ruth Benedict (2010) “Una cultura, como el individuo, es un modelo más o menos consistente de pensamiento y acción” (p. 179).

El lingüista y semiólogo cultural ruso Yuri Mijáilovich Lotman y el filólogo de igual nacionalidad Boris A. Uspenskij, en su definición de cultura, vuelven a subrayar el carácter estructural de la cultura: “la cultura es un generador de estructuralidad: crea alrededor del hombre una socio-esfera que, al igual que la biosfera, hace posible la vida, no orgánica, obviamente, sino de relación” (Lotman & Uspenskij, 1979 [1971], p. 70).

Por su parte, para el antropólogo social inglés Sir Edmund Ronald Leach y referente del *Dinamismo Antropológico*, el término cultura “(...) no es esa categoría que todo lo abarca y constituye el objeto de estudio de la antropología cultural norteamericana” (Kahn, 1975, p. 10), en referencia a la definición de cultura dada por Taylor. Leach era antropólogo social y estudió la estructura social de la sociedad kachin. Para él los conceptos de cultura y sociedad son diferentes, y entendía que la cultura es el contenido de las relaciones sociales. Para Leach “El término cultura hace hincapié en el componente de los recursos acumulados, materiales así como inmateriales que las personas heredan, utilizan, transforman, aumentan y transmiten” (Kahn, 1975, p. 10).

Por otro lado, el sociólogo británico Anthony Giddens (1991) y autor de la *Teoría de la Estructuración*, entiende que el concepto de cultura “se refiere a los valores que comparten los miembros de un grupo dado, a las normas que pactan y a los bienes materiales que producen. Los valores son ideales abstractos, mientras que las normas son principios definidos o reglas que las personas deben cumplir” (p. 65).

3.1.4. Teoría de las formas o modelos culturales

Los antropólogos estadounidenses Alfred Kroeber y Clyde Kluckhohn, desarrollaron la llamada *Teoría de las Formas Culturales* o de *Modelos de Cultura*, que es en principio una superación de la simple formulación de que la cultura es un comportamiento aprendido. Tras una extensa revisión del término cultura desde el que hizo en su día Taylor, ellos también presentaron una nueva definición que aspiraba a resumir los diversos puntos de vista y a generar consenso entre los antropólogos:

La cultura consiste en formas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos, y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos; el núcleo esencial de la Cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas) y, especialmente, los valores vinculados a ellas; los sistemas de culturas pueden ser considerados, por una parte, como productos de la acción, y por otra, como elementos condicionantes de la acción futura. (Kroeber & Kluckhohn, 1952, p. 181).

Kroeber y Kluckhohn, en su definición, subrayan el carácter simbólico de la cultura, su cualidad de ser aprendida, su condición de producto humano formado por sus comportamientos y que a la vez condiciona el propio comportamiento humano. Para Kroeber el ámbito cultural era lo *superorgánico* (como se citó en Kottak, 2006). La cultura, desde esta perspectiva de la *Teoría de las Formas Culturales* o de *Modelos de Cultura*, consiste fundamentalmente en normas, modelos de conducta, ideologías que justifican las conductas seleccionadas, principios generales de organización que permiten la generalización sobre la base de la comparación (Montes, 1993, p. 9).

3.1.5. Psicología y Cognitivismo cultural

El antropólogo y lingüista estadounidense de finales del siglo XIX y comienzos del s. XX Edward Sapir, fue discípulo de Franz Boas. Sapir entiende que la "cultura se define en términos de formas de comportamiento, y su contenido se compone de esas formas, cuya variedad es enorme" (como se citó en Eagleton, 2001, p.56). Sapir inicia la consideración de la Cultura como una "abstracción de la conducta" o "una ficción estadística". La consecuencia de un planteamiento como el de Sapir es reducir la ciencia de la cultura a una especie de psicología (como se citó en Montes, 1993, p. 11).

La idea de que la cultura se aprende la recogen muchos autores a lo largo de los dos últimos siglos. Por ejemplo Ralph Linton (1978 [1945]), miembro de la escuela antropológica que trataba sobre *cultura y personalidad*, cuyas ideas se sustentaban en elementos de la psicología en general. Linton entiende que la cultura "[...] es la configuración de la conducta

aprendida y de los resultados de la conducta, cuyos elementos comparten y transmiten los miembros de una sociedad" (Linton, 1978[1945], p. 45).

Por su parte, Ward Hunt Goodenough (1957), considerado el impulsor del *cognitivismo* en antropología, también propuso su propia definición:

La cultura de una sociedad consiste en todo aquello que conoce o cree con el fin de operar de una manera aceptable sobre sus miembros. La cultura no es un fenómeno material: no consiste en cosas, gente, conductas o emociones. Es más bien una organización de todo eso. Es la forma de las cosas que la gente tiene en su mente, sus modelos de percibirlas, de relacionarlas o de interpretarlas. (p. 167)

El profesor de la Universidad de la Sorbona y especialista en psicología cultural, Carmel Camilleri (1985), también ha realizado su propia aproximación al concepto de cultura:

La cultura es el conjunto más o menos ligado de significaciones adquiridas, las más persistentes y las más compartidas, que los miembros de un grupo, por su afiliación a este grupo, deben propagar de manera prevalente sobre los estímulos provenientes de su medio ambiente y de ellos mismos, induciendo con respecto a estos estímulos actitudes, representaciones y comportamientos comunes valorizados, para poder asegurar su reproducción por medios no genéticos. (p. 13)

3.1.6. Materialismo cultural y la Teoría del Sistema Mundial y Economía Política

En contra punto, el antropólogo estadounidense Marvin Harris (1982) propuso como paradigma teórico el *materialismo cultural*. Según Harris:

La cultura alude al cuerpo de tradiciones sociales adquiridas que aparecen de forma rudimentaria entre los mamíferos, especialmente entre los primates. Cuando los antropólogos hablan de una cultura humana normalmente se refieren al estilo de vida total, socialmente adquirido, de un grupo de personas, que incluye los modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar. (p. 123)

Harris (1982) creía que todas las sociedades tienen una *infraestructura* sin la cual las sociedades no pueden sobrevivir, y que se corresponde con el *núcleo cultural* de Steward, formado por la tecnología, la economía y la demografía, los sistemas de producción y los de reproducción. A partir de la infraestructura se encuentra la *estructura*, formada por las relaciones sociales, las formas de parentesco y filiación, los patrones de distribución y de consumo. Finalmente, está la *superestructura*, constituida por la religión, la ideología, el juego, etc. (como se citó en Kottak, 2006). Harris (1982) sostenía que en última instancia la infraestructura determina a la estructura y a la superestructura.

Por su parte, el antropólogo e historiador estadounidense Eric Robert Wolf (2001), enmarcado dentro de las llamadas *Teoría del sistema mundial y Economía política*, definió *cultura* de la siguiente forma:

Lo que llamamos cultura abarca una amplia reserva de inventarios materiales, repertorios conductuales y representaciones mentales que se ponen en movimiento gracias a muchos actores sociales, quienes se diversifican en términos de género, generación, ocupación y adhesión ritual (Wolf, 2001, p. 92).

3.1.7. Antropología simbólica o interpretativa

El antropólogo estadounidense Clifford Geertz (1993), desde el enfoque de la *antropología simbólica o interpretativa*, considera que:

La cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta –costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos–, como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control –planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones (lo que los ingenieros de computación llaman “programas”– que gobiernan la conducta. (...) el hombre es precisamente el animal que más depende de esos mecanismos de control extragenéticos, que están fuera de su piel, de esos programas culturales para ordenar su conducta. (Geertz, 1993, p. 9)

Geertz entiende que la cultura es un conjunto de ideas basadas en el aprendizaje cultural y en símbolos. Los símbolos se hallan en aspectos visibles como las palabras, los rituales y las costumbres (como se citó en Kottak, 2006). El concepto de cultura que propugna Geertz (1993):

[...] es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. (p. 20)

En este sentido, Geertz entiende que la cultura está compuesta por expresiones sociales con significado, y que está relacionada con los mecanismos de control simbólicos que regulan el comportamiento humano. En síntesis, Geertz entiende la cultura como “redes de significación en las que se halla envuelta la humanidad” (como se citó en Eagleton, 2001, p. 57).

3.1.8. Perspectiva Marxista-Socialista contemporánea

Desde una visión marxista-socialista contemporánea, nos encontramos con las aportaciones de Edgar Morín, Terry Eagleton, Stuart Hall, John Frow y Raymond Williams.

Para el filósofo y sociólogo francés Edgar Morín (1992 [1991]), autor de la Teoría de la Complejidad no cabe definir la cultura ni como simple “superestructura” ni como “infraestructura”, sino que ha de ser concebida como una “organización recursiva” en la que lo que es producido y generado se convierte en productor y generador de aquello que lo produce o lo genera. O dicho de otro modo:

(...) cultura y sociedad mantienen una relación generadora mutua, y en esta relación no olvidemos las interacciones entre individuos que son, ellos mismos, portadores/transmisores de cultura; estas interacciones regeneran a la sociedad, la cual regenera a la cultura (Morín, 1992, p. 17).

El crítico literario y de la cultura Terry Eagleton (2001) define *cultura* como “el conjunto de valores, costumbres, creencias y prácticas que constituyen la forma de vida de un grupo humano específico” (p. 58).

Por su parte, el teórico cultural y sociólogo jamaicano Stuart Hall ofrece una visión sobre la cultura entendida como “*prácticas vitales*” o “ideologías prácticas que permiten a una sociedad, a un grupo o a una clase, experimentar, definir, interpretar y dar sentido a sus condiciones de existencias” (como se citó en Eagleton, 2001, p. 59).

A su vez, John Frow, catedrático de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Melbourne y teórico de estudios culturales, define cultura como “toda la serie de prácticas y representaciones a través de las cuales se construye y se sostiene la realidad (o las realidades) de un grupo social.” (ibíd.).

Y, finalmente, el intelectual británico Raymond Williams entiende cultura como:

[...] un patrón de perfección, un hábito intelectual, el conjunto de las artes, el desarrollo intelectual general, la totalidad de una forma de vida, un sistema de significación, una estructura de sentimiento, una interrelación de elementos en una forma de vida y, en fin, como todo tipo de cosas, desde la producción económica y la familia hasta las instituciones políticas. (Como se citó en Eagleton, 2001, p.61)

3.1.9. Definición operativa de *Cultura* de la UNESCO (1981)

A pesar de la pluralidad de definiciones, hoy existe una definición operativa del concepto de *Cultura* que incorpora al mismo tiempo las dimensiones humanísticas y antropológicas. Esta definición es la asumida por la institución de referencia mundial por

excelencia en materia de educación y cultura: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En la Declaración de México sobre las Políticas Culturales, realizada en la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales (México D.F., 26 de julio - 6 de agosto de 1982), la UNESCO define el concepto de *Cultura* como:

[...] el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden. (p. 1)

3.1.10. Síntesis y definición de *Cultura*

Considero recomendable citar la denuncia del antropólogo Ángel Montes (1993) respecto al uso indiscriminado del término cultura:

“Se habla de cultura de la participación, como se habla de cultura de la solidaridad, [...] y cultura de la corrupción [...] por citar solo algunas expresiones. Pero todas ellas son expresiones bastante desafortunadas desde el punto de vista de la Antropología [...]. La mayor parte de esas expresiones carecen de sentido antropológico” (p. 4).

Por su parte, la antropóloga Bárbara Miller (2011), reconoce la existencia del término *microcultura*, o cultura local, que según ella “hace referencia a pautas diferenciadas de comportamiento y pensamiento aprendidos o compartidos en áreas locales y entre grupos peculiares. Las microculturas se asientan en la etnicidad, el género, la edad y otros criterios similares [...] en el seno de culturas más amplias” (p. 18). Éste término está sustituyendo, según Miller, paulatinamente al de “subcultura”.

Ante esta pluralidad de usos del término cultura, según el antropólogo valenciano Joan Francesc Mira (como se citó en Montes, 1993, p. 4), hay cada vez más unanimidad entre los antropólogos a entenderla como:

(...) la totalidad de las formas de vida de una sociedad, es decir: 1) la cultura en tanto que modo de ser y de vivir específicamente humano, y por tanto universal y común; y 2) las culturas como modos de ser y de vivir (de relacionarse, pensar, trabajar, hablar,

etc.), propios de los diferentes grupos humanos: pueblos, áreas, naciones, primitivos, modernos....

Tal y como dice Ángel Montes, hoy cualquier esfuerzo de definición es una obligada exposición de una teoría, aunque se va extendiendo la opinión entre muchos antropólogos de que todo esfuerzo definitorio es tarea vana (como se citó en Montes, 1993).

Tras repasar las diversas definiciones de cultura que se han dado desde distintas perspectivas y corrientes antropológicas, se puede sacar en claro algunas conclusiones importantes de cara a definir el concepto de cultura para esta investigación. Para ello sigo la recopilación de características de la cultura que realiza Bárbara Miller (2011, p. 18-24), y que se resumen a continuación:

1. La cultura no es naturaleza: Lo que viene a decir esta característica es que las manifestaciones de la cultura no vienen determinadas o predefinidas biológicamente. El ser humano es un animal naturalmente cultural, es decir, la cultura forma parte de nuestra naturaleza, somos biológicamente culturales, pero cuál es la expresión final de nuestra cultura es algo que no viene predefinida por nuestra genética o biología. En síntesis, la cultura es todo aquello del ser humano que no viene prefijado genéticamente.
2. La cultura se asienta en símbolos: Según nos explica Miller, toda nuestra vida está basada y organizada mediante símbolos. Los símbolos son palabras o acciones con un sentido culturalmente definido, que representan algo con lo cual no guardan necesariamente ninguna relación. Los símbolos son arbitrarios, es imposible predecir cómo simbolizará algo concreto una cultura determinada.
3. La cultura se aprende: Como ya se ha dicho antes, no es algo que se lleve en los genes, si no que se aprende a lo largo de toda la vida, a través de la enculturación.
4. La cultura es un todo integrado: Esta característica de la cultura confirma el principio del holismo. El estudio de uno o dos únicos aspectos de una cultura resulta muy limitado, y probablemente conlleva una comprensión sesgada, errónea o desorientada sobre esa cultura, que si se realizase una aproximación más completa. Las distintas facetas de una cultura están integradas internamente, y se relacionan las unas con las otras.
5. Las culturas interactúan y cambian: Las culturas se desarrollan y evolucionan, es decir, no son algo inmutable, sino que cambian y se construyen social e históricamente. Además, las culturas interactúan las unas con las otras influyéndose y cambiando mediante contactos entre ellas.

Para el presente estudio, en vez de optarse por una definición de cultura de un autor o corriente determinada, se opta por elaborar una definición propia del concepto de cultura, a

partir de una síntesis coherente de definiciones preexistentes, y en la línea de aquel “*todo complejo*” de Taylor y de la definición de la UNESCO. Por lo tanto, en esta investigación cuando se habla de cultura se está haciendo referencia al conjunto integral de rasgos distintivos intelectuales (ideas, conocimientos creencias, valores, etc.), afectivos (emociones, sentimientos, estados de ánimo, etc.), conductuales (comportamientos, hábitos, tradiciones, roles, etc.), de organización (instituciones, organizaciones, normas, etc.) y materiales (tecnologías, instrumentos, objetos, espacios físicos, etc.) de una sociedad o grupo social y en un momento histórico determinado.

3.2. Aproximación al concepto de *Participación*

Por otro lado está el concepto de *Participación*. El objetivo de este apartado es precisamente responder a la pregunta ¿Qué es *Participación*?

3.2.1. Polisemia del concepto y definición de la RAE

Es necesario dejar claro qué significado tiene dicho concepto dentro del presente estudio, ya que no hay una definición única, sino que hay muchas posibles formas de entender el significado de la palabra participación:

Participación es uno de esos términos manidos, tan frecuentes en el discurso sobre la educación, que a fuerza de designarlo todo terminan por no significar nada. Lo mismo que la ‘igualdad de oportunidades’, la ‘enseñanza activa’, la ‘eficacia’ o la ‘calidad’; la participación ha acabado por convertirse en algo que todo el mundo invoca, porque nadie puede declararse contrario, pero que para cada cual recubre un contenido distinto. (Fernández Enguita, 1993, p. 159).

La búsqueda de definiciones sobre el concepto de participación resulta una tarea imposible de abarcar en su totalidad, ya que como pasa con otros muchos conceptos de la pedagogía, la sociología o la política, el significado depende de la ideología y subjetividad de cada cual. Como dice José Luis Parejo (2016) en su tesis doctoral “Desde un enfoque lingüístico, participación es un «significante vacío» (...) un término polisémico que forma parte de proyectos hegemónicos distintos y, en ocasiones, opuestos. Cada cual pugna por imponer un significado, incluso se ponen de acuerdo en aceptar tal o cual significado según determinadas voluntades o intereses” (p. 116).

Tan solo es posible encontrar definiciones de algunos autores que hayan tratado el tema o que se hayan aventurado a construir su propia definición de *Participación*. Pero precisamente por la diversidad de significados que puede llegar a encontrarse de dicho concepto, resulta habitual encontrarlo acompañado de algún “apellido”, es decir, acompañado de otra palabra que explicita su significado para diferenciarlo de otras posibles

definiciones, y expresando distintas formas, tipos, grados, niveles o ámbitos de participación: “Participar puede significar hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar o ejecutar; desde estar simplemente apuntado a, o ser miembro de, a implicarse en algo en cuerpo y alma. Es decir, que hay muchas formas, tipos, grados, niveles, ámbitos de participación” (Trilla y Novella, 2001, p. 141).

Ésta misma idea de la polisemia del concepto de participación también es subrayada por Jaume Trilla Bernet, Gonzalo Jover, Miquel Martínez y Teresa Romañá (2011) en referencia a la participación de los estudiantes en el ámbito universitario, insistiendo en la necesidad de tratar de elucidar lo más ordenadamente posible las distintas modalidades de la misma:

[...] que el estudiante “tome parte” en la universidad puede entenderse de formas tan dispares como desde simplemente asistir a clase hasta ejercer como representante en un órgano de gobierno, pasando por ser miembro de algún sindicato o asociación de estudiantes, llenar de grafitis los muros de la Facultad, organizar “botellones” en el campus, trabajar en algún proyecto solidario o pertenecer a un grupo de teatro universitario... (Trilla, et al., 2011, p. 95)

Otro ejemplo de la polisemia del concepto de participación, aplicado a los estudiantes universitarios, es el de Ramón Pérez Juste, Enriqueta de Lara Guijarro y Araceli Sebastián Ramos (1989), los cuales entremezcla los términos *participación estudiantil* y *representantes estudiantiles* indistintamente. Pero la participación del alumnado universitario es un concepto muy amplio que puede ir mucho más allá de la participación en la gobernanza de la universidad como representante de estudiantes.

Como ya se hizo con el concepto de cultura, una buena manera de comenzar a delimitar el concepto de participación es acudir a un diccionario de referencia. La vigésimo tercera edición del Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (RAE) del año 2014 aclara el origen etimológico latino de la palabra (*participatio*, *-ōnis*.) y contempla hasta seis acepciones de la palabra participación. La primera acepción la define como “Acción o efecto de participar”. El resto de acepciones hacen referencia a “Aviso, parte o noticia que se da a alguien”; “Parte que se juega en un número de lotería”; “Billete en que consta”; “Parte que se posee en el capital de un negocio o de una empresa”; y por último, como acepción en desuso contempla el significado como sinónimo de “comunicación (trato entre personas)”. Para este estudio la acepción que nos interesa es la primera.

A su vez, el mismo diccionario contempla 5 acepciones de la palabra “*Participar*”, que etimológicamente proviene del latín “*participāre*”: 1. “Dicho de una persona: Tomar parte en algo”; 2. “Recibir una parte de algo”; 3. “Compartir, tener las mismas opiniones, ideas, etc., que otra persona. Participa de sus pareceres”; 4. “Tener parte en una sociedad o negocio, o

ser socio de ellos”; y 5. “Dar parte, noticiar, comunicar”. En el presente estudio, la acepción que más se aproxima a nuestro tema de estudio es la primera.

En los próximos sub-apartados se hace un repaso de diversas definiciones y cualidades del concepto de *Participación*, aglutinándolas en función del sujeto participante al que hacen referencia los autores en sus definiciones, aproximándonos progresivamente a la participación referida concretamente a los estudiantes universitarios, para finalmente elaborar una definición propia del concepto de *Participación*.

3.2.2. Participación ciudadana: Arnstein (1969); Bernstein (1990); White (1996); OCDE (2001); García Roca (2004); Llena Berñe, Parcerisa Aran y Úcar; y Martínez (2009)

La máxima premisa de Sherry R. Arnstein (1969) respecto a la participación se resume en su famosa frase de “La participación de los ciudadanos es el poder de los ciudadanos” (p. 216). Para Arnstein la participación ciudadana es un término categórico para referirse al poder ciudadano. En resumen, para Arnstein (1969) la “participación” es “poder”, y no puede existir participación sin el intercambio y la redistribución del poder:

Es [la participación ciudadana] la redistribución del poder que permite a los ciudadanos que no lo tienen, actualmente excluidos de los procesos políticos y económicos, ser incluidos deliberadamente en el futuro. [...] es el medio por el cual pueden inducir la reforma social significativa que les permita compartir los beneficios de la sociedad del bienestar. [...] la participación sin una redistribución del poder es un proceso de vacío y frustrante para los sin poder. (p. 216)

Dicho de otro modo, según Arnstein (1969), no puede ser considerada participación aquella que “Permite a los que detentan el poder reclamar que todas las partes fueron considerados, pero hace posible que sólo algunas de esas partes se benefician. Se mantiene el Status Quo” (p. 216).

El sociólogo Basil Bernstein, en 1990, considera la participación como uno de los tres derechos que se deben ejercitar para que podamos hablar de una sociedad y de una educación democrática. Los otros dos derechos son el derecho al crecimiento social, intelectual y personal; y el derecho de inclusión o derecho de no ser excluido. Bernstein aporta un concepto de participación referido no sólo al ámbito del discurso sino al de la práctica, en todas las fases relevantes de ésta, y en sus aspectos sustanciales:

El tercer derecho es el derecho a la participación. Creo que es necesaria una gran claridad respecto a la palabra participación. La participación no se refiere necesariamente al discurso, a la discusión, sino a la práctica y a una práctica que debe provocar efectos. El tercer derecho, entonces, es el derecho a participar en los procedimientos mediante los cuales se construye, se mantiene y transforma el orden.

La participación es la condición del discurso cívico, y opera en el nivel de lo político.
(Bernstein, 1990, p. 125)

En síntesis, para Bernstein (1990) la participación: 1. Es un derecho propio de una sociedad y educación democráticas; 2. Supone una práctica que ha de provocar efectos; 3. Se ejerce en los procedimientos en los que se construye, se mantiene y se transforma el orden; y 4. Opera en el nivel de lo político.

Por su parte, Sara White (1996, pp. 144-147) clasifica diversos tipos de participación, que veremos con más detenimiento en otro apartado del presente estudio. Dichos tipos de participación son: 1. Participación Nominal; 2. Participación Instrumental; 3. Participación Representativa; y 4. Participación Transformativa.

Se podría decir que para White (1996, pp. 146-147) el concepto de participación, en su dimensión más completa o plena, está encarnada por el cuarto tipo de participación que denomina como “Transformativa”, por lo que entiende que la participación: 1. Es transformadora; 2. Empodera a los distintos agentes participantes involucrados en el diseño, la toma de decisiones y la implementación de cualquier acción en la que se participe, superando las injusticias que existiesen; y 3. Supone tanto un medio como una finalidad en sí misma.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) publica en 2001 su manual "Los ciudadanos como socios: Información, consulta y participación pública en la formulación de políticas". En dicho manual, ante la pregunta ¿Cómo pueden los gobiernos reforzar sus relaciones con los ciudadanos? se responde ofreciendo una práctica "hoja de ruta" para la construcción de marcos robustos para la información, consulta y participación de los ciudadanos en la formulación de políticas. Para la OCDE (2001) la participación activa significa:

[...] que los propios ciudadanos toman un papel en el intercambio de la formulación de políticas, por ejemplo, proponiendo opciones de política. Al mismo tiempo, la responsabilidad de la formulación de políticas y la decisión final recae en el gobierno. Involucrar a los ciudadanos en la formulación de la política es una relación bidireccional avanzada entre el gobierno y los ciudadanos basado en el principio de asociación (p. 16).

En esta definición de “participación activa” se va más allá de una mera relación unidireccional en el que el gobierno produce y proporciona información para el uso de los ciudadanos, y de la relación bidireccional en la que los ciudadanos proporcionan feedback al gobierno. Pero la relación ciudadanía-gobierno no va más allá de la mera asociación, donde a pesar de que la ciudadanía tenga la opción de proponer políticas, la capacidad última de

decisión y de formulación de las políticas sigue recayendo en el gobierno. En síntesis, para la OCDE la participación activa de los ciudadanos consiste en proponer y asociarse con el gobierno, pero no en decidir ni en formular las políticas.

Joaquín García Roca (2004, p. 69), por su parte, categoriza el alcance y los límites de la participación social a partir de la significación de participación como *“tomar parte”* y *“ser parte”*. Dicha propuesta posteriormente es desarrollada por M^a Asunción Llena Berñe, Artur Parcerisa Aran y Xavier Úcar Martínez (2009, pp. 122-123), en la que cabrían cuatro posibilidades de participación social sintetizadas a continuación:

1. Se toma parte y se es parte: Supondría una participación plena, en el que el sujeto asume el rol de “sujeto activo”, se siente parte de la comunidad y de todo cuanto acontece en ella, que como miembro actúa dentro de ella, y al que se le invita a participar y se encuentra motivado para participar.

2. No se toma parte y no se es parte: Sería el otro opuesto y supondría la *“exclusión”* en el que los sujetos serían asimilables a súbditos. Conlleva la no pertenencia e implicación del sujeto en un proceso participativo ya sea por exclusión, por autoexclusión, por desconocimiento o ignorancia de la opción de participar, o porque no tiene ni se le ofrece la oportunidad de participar, entre otras posibles causas.

3. Sí se es parte, pero no se toma parte: En cuyo caso el sujeto se encontraría en un estado de alienación, dominación o despotismo, es decir, parafraseando el famoso principio del despotismo ilustrado europeo del s. XVIII, *“todo para el pueblo pero sin el pueblo”*. Supone que el sujeto forma parte del proceso de participación pero decide no implicarse en él por carecer de voluntad o de motivación alguna para hacerlo, o porque se le impida la participación a pesar de “formar parte”.

4. No ser parte, pero querer tomar parte: Es decir, querer participar pero no permitírsele, lo cual es otra forma de exclusión. Es decir, los sujetos son excluidos de decisiones y asuntos que les interesan, afectan o competen, y en consecuencia su participación se manifiesta en todo caso en forma de reivindicación para hacer oír y valer su “voz”.

En definitiva, se podría concluir que, para Llena Berñe, Parcerisa Aran y Úcar Martínez (2009), la participación efectiva va ligada a la inclusión social del sujeto, entendida ésta como ser y tomar parte de la sociedad; mientras que la antítesis de la participación sería la exclusión social, en tanto que no se es parte y no se puede tomar parte en la sociedad.

3.2.3. Participación infantil y juvenil: Hart (1992); Rajani (2001); Jans y De Backer (2002); Francés (2008); Trilla y Novella (2001)

Roger Hart (1992) usa el término “participación” para referirse “de manera general a los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio por el cual se deben juzgar las democracias. La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía” (p. 5). Dicho sintéticamente, para Hart “participar” es “decidir”, tanto en los asuntos propios como en los compartidos con otros.

Rakesh Rajani (2001) fue el autor principal de la obra editada por UNICEF “*Los derechos de participación de los adolescentes: Un enfoque estratégico*”. En ella definen qué es la participación aplicada a los adolescentes: “tomar parte en los procesos de influencia, decisiones y actividades” (Rajani, 2001, p. 11). En este sentido, Rakesh Rajani (2001, p. 11) se refiere a la participación fundamentalmente como ejercicio del poder, pero también reconoce la pluralidad de significados de participación, enumerándolas de la siguiente forma:

1. Solicitar información, formar puntos de vista, expresar ideas;
2. Tomar parte en actividades y procesos;
3. Jugar diferentes roles incluyendo escuchar, reflexionar, investigar, hablar,...;
4. Ser informados y consultados en la toma de decisiones;
5. Iniciar ideas, procesos, propuestas, proyectos...;
6. Analizar situaciones y tomar decisiones;
7. Respetar a los otros y ser tratado con dignidad.

Complementariamente, Rakesh Rajani (2001, pp. 11-13) añade una serie de características básicas y comunes de la participación significativa de los adolescentes:

1. La participación es un derecho de todos: No una opción que pueda ser negada o retenida a algunos.
2. La participación debe ser voluntaria: La juventud debe ser invitada a participar, no coaccionada o manipulada.
3. La participación no es un ingrediente más que pueda ser añadida a una mezcla: No se puede construir sobre una pequeña participación elementos que ya están hechos de antemano.
4. La participación varía de acuerdo a unas capacidades evolutivas: Las cuales en parte correlacionan con la edad y la experiencia, y que también dependen del contexto.
5. Todos los niños y jóvenes pueden participar de diferentes formas desde edades tempranas: En este sentido la participación es un derecho formativo para favorecer el desarrollo de los jóvenes. “La clave está en habilitar la participación de los jóvenes de

todas las edades a la máxima extensión de sus capacidades evolutivas [...] de manera que se equilibren riesgos y aprendizaje, sin poner límites arbitrarios [a la participación]" (Rajani, 2001, p. 12).

6. La participación tiene sentido para los adolescentes si son capaces de participar en áreas que son significativas para ellos: "la determinación de las áreas y vías en las cuales la juventud participa, es una cuestión fundamentalmente de poder, en la cual los adolescentes necesitan jugar una creciente parte" (Rajani, 2001, p. 13). A lo que añade que los jóvenes se aburrirían si solo toman parte de asuntos que no les importan, de la misma manera que la participación puede ser puesta en peligro si se les pregunta a los jóvenes su opinión pero son arbitrariamente excluidos de la toma de decisiones.
7. La resistencia puede ser una importante forma de participación: La resistencia puede señalar una opinión sobre un problema. Señala de forma paradójica que rechazar participar en algo es también una forma importante de participar que debe respetarse.
8. La participación de los adolescentes reta el Statu Quo del vital rol de los adultos, pero no lo hace negativo ni implica que los adultos dejen su parte de responsabilidad.
9. Tan crucial como es, la participación no es una panacea, ésta no puede resolver todas las cosas: La participación puede ser parte de la solución a los problemas, pero no una solución mágica y definitiva de los mismos.

En dicha publicación, Rakesh Rajani (2001, pp. 9-11) también enumera una serie de valores de la participación de los jóvenes que la justifican, algunas de ellas ya las hemos nombrado con anterioridad:

1. La participación es un derecho humano y un fin en sí mismo: Ser capaz de participar es central para ser humano.
2. La participación es vital para el propio desarrollo: A través de la participación los jóvenes crecen y maduran, "desarrollan habilidades, construyen competencias, forman aspiraciones, ganan confianza y obtienen recursos valiosos" (Rajani, 2001, p. 9).
3. La participación mejora la eficacia y la sostenibilidad de proyectos y procesos: Los jóvenes no solo participan aportando valiosas ideas, sino que también se responsabilizan como coautores.
4. La juventud puede realizar una valiosa contribución a la sociedad: Tanto en la investigación, supervisión, evaluación y planificación, aportando valiosa información y su punto de vista complementario al de los adultos.
5. Muchos adolescentes de todo el mundo quieren participar: Sentirse involucrados, contar y tener la oportunidad de marcar la diferencia.
6. La participación fomenta el aprendizaje, construye habilidades para la vida y habilita la autoprotección: Se aprende mejor a través de la interacción y del aprendizaje

participativo. Por otra parte, los adolescentes que son alentados a expresar sus opiniones y a ser asertivos, probablemente tendrán mayor autoestima y confianza, y estarán mejor equipados para hacer frente a situaciones abusivas. En ese sentido formativo la participación juvenil es crucial para su autoprotección.

7. La participación está integrada en el Ethos de la democracia: La democracia demanda que todos los ciudadanos tomen parte de la gobernanza y de las funciones claves de la sociedad, incluida la mitad de la población mundial formado por los jóvenes. Además, no se puede esperar que la juventud una vez alcanzada su mayoría de edad actúen automáticamente en la vida adulta, por ello es importante que la juventud tenga la oportunidad de educarse informalmente en la democracia a través de la participación.
8. Los jóvenes que participan construyen sociedad civil: Los jóvenes que participan, por ejemplo a través de organizaciones o asociaciones, contribuyen al desarrollo comunitario, integrándose y revitalizando la sociedad.

Por su parte, los autores Marc Jans y Kurt De Backer (2002), en su obra *“Youth (-work) and social participation. Elements for a practical theory”* definen la participación juvenil en el ámbito social como *“Ayudar a dirigir y a formar la futura sociedad o parte de ella”* (p. 2). Sostienen que los jóvenes participan activamente en la sociedad cuando hay un equilibrio dinámico entre las tres dimensiones de su modelo triangular de la participación juvenil (Jans & De Backer, 2002, pp. 5-6): 1. Retos (Desafíos que inciten a la participación); 2. Capacidad (Para hacer una diferencia); y Conexión (Sentirse conectados y apoyados por el resto de personas). Estas tres dimensiones forman un triángulo en cuyo centro se haya la participación juvenil, la cual hacen posible. En otra parte de este estudio nos detendremos más detenidamente a explicar este modelo triangular de la participación juvenil.

Francisco José Francés (2008) describe, en un artículo de 2008 sobre la participación juvenil ciudadana, las tres dimensiones que según él son claves y susceptibles de ser valoradas en cualquier figura de participación. A continuación se resumen estas dimensiones, que a su vez se presentan en forma de escalas graduadas (pp. 46-50):

1. La inclusividad: Hace referencia al grado de apertura a la participación de los jóvenes no organizados formalmente, y responde a la pregunta de ¿Quiénes participan? La escala y los grados de la dimensión de *Inclusividad* son (de menor a mayor): 1. Representantes electos, 2. Expertos de la Administración, 3. Asociaciones y colectivos formales, 4. Esfera pública difusa, 5. Jóvenes Seleccionados al azar, y 6. Jóvenes autoseleccionados.
2. La intensidad: Se refiere a la capacidad pedagógica en la que las acciones comunicativas favorecen la apropiación de la información a través de la deliberación por parte de los participantes, y responde a la pregunta de ¿Cómo participan? La

escala y los grados de la dimensión de *Intensidad* son (de menor a mayor): 1. Escuchar como espectador, 2. Expresar preferencias, 3. Desarrollar preferencias, 4. Deliberar, 5. Negociar y votar, 6. Adquirir conocimientos técnicos.

3. La influencia: La orientación de los procesos de participación sobre la acción del gobierno o las instituciones, es decir, mide la capacidad de impacto efectivo y real del proceso participativo, y responde a la pregunta de ¿Para qué se participa? La escala y los grados de la dimensión de *Influencia* son (de menor a mayor): 1. Persuasión, 2. Información pública, 3. Consulta, 4. Decisión, 5. Co-gestión, 6. Co-gobierno.

Otra importante aportación es la de Jaume Trilla y Ana Novella (2001), que en su artículo “*Educación y participación social de la infancia*” exponen su particular tipología de la participación social de la infancia, que veremos con más detenimiento en otro apartado del presente estudio. Dichos tipos de participación son: 1. Simple; 2. Consultiva; 3. Proyectiva; y 4. Metaparticipación. Según Trilla y Novella (2001, pp. 153-155), cada uno de estos cuatro tipos de participación puede admitir subtipos o grados internos en función de una serie de cuatro criterios o factores moduladores de la participación:

1. Implicación: Se refieren al grado en el que los participantes relacionan el asunto del que se trate consigo mismos y con su situación, con sus intereses, deseos, problemas y expectativas. Es un factor que juega en la dimensión emotiva de la participación, y supone un factor de motivación favorable a la participación.
2. Información/conciencia: Este factor hace referencia al grado en el que los sujetos participantes disponen de la información, en cantidad y en calidad, para ser conscientes del sentido, el objeto, el contenido y las finalidades del proyecto o actividad en la que participan. Dicho factor juega fundamentalmente en el sentido cognitivo de la participación, y también actúa en la motivación o decisión de participar. La información juega un papel muy relevante en la calidad del proceso de participación.
3. Capacidad de decisión: Es un ingrediente fundamental de la participación. Puede entenderse de dos maneras: Una como la capacidad psicológica de un sujeto para tomar determinadas decisiones (madurez, “estar preparado para decidir”); Y otra como la capacidad factual de tomar decisiones, que depende de factores contextuales (legales, políticos, económicos, etc.). Los autores citados señalan que es frecuente que la negación de la capacidad factual de los infantes para decidir proceda del no reconocimiento de la capacidad psicológica de éstos para ello.
4. Compromiso y responsabilidad: Estos dos factores relacionados hacen referencia a la dimensión ética de la participación, o más bien del derecho a la participación, tal y como explican:

El derecho a la participación tiene como correlato el deber de la responsabilidad, esto es, la asunción de las consecuencias que se deriven de la acción participante. Es por eso que toda participación éticamente defendible exige también un cierto compromiso previo con el asunto de que se trate. Por decirlo de otra manera, el compromiso antecede a la participación y la responsabilidad la sucede. En cierto modo, participación, responsabilidad y compromiso se exigen mutuamente y tienden a correlacionarse de forma positiva: a más participación más responsabilidad; y con mayor compromiso más impelido se sentirá el individuo a participar con responsabilidad. (Trilla y Novella, 2001, p.155)

3.2.4. Participación en la escuela: Esteve (1977); Fernández Enguita (1993); Bretones (1996); Santos Guerra (2003); Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004); Susinos y Ceballos (2012)

Para Jose Manuel Esteve Zarazaga (1977), la participación de los estudiantes conlleva, por un lado, la asunción por parte de éstos de la responsabilidad sobre las consecuencias de sus actos, y por otro, disponer de espacios de autonomía para actuar libremente:

Toda actividad de participación que vaya acompañada de las correspondientes exigencias de responsabilidad necesita apoyarse en zonas de autonomía. Cuando se les da oportunidades de ejercitar su libertad, abriéndoles horizontes no percibidos por ellos y evitando toda sustitución paternalista, se les exige adecuadamente para que aprendan, por experiencia personal, a cargar con las consecuencias de sus decisiones, adquieren por sí mismos la convicción de que la libertad, junto a su grandeza, entraña dificultad e incomodidad. (Esteve, 1977, pp. 206-207)

Mariano Fernández Enguita (1993, p. 159) sintetiza dos diferentes y opuestas maneras de entender la participación, en función de los distintos sectores de la comunidad educativa no universitaria:

1. Participación entendida como pura colaboración en exclusiva, que según Enguita es lo que parece desear el profesorado; y
2. La participación entendida como codecisión, que según el mismo autor cree que es lo que reclaman al menos una parte de los padres y los estudiantes:

Para los profesores, la participación de los otros debe consistir fundamentalmente en que se adapten a sus fórmulas, sigan sus consejos, y, por decirlo en la jerga del sector, hagan los deberes. Para padres y alumnos, o al menos para el sector más activo de ambos colectivos, significa ser parte del poder de decisión o, cuando menos, no dejar por entero la dirección de la educación en manos del profesorado (Fernández Enguita, 1993, p. 159).

A la vez, Fernández Enguita (1992, pp. 76-77) subraya cómo la pugna de los docentes por el reconocimiento de su profesionalidad o competencias profesionales entra en conflicto con la participación del resto de sectores de la comunidad educativa (familias y estudiantes) en las decisiones, entendiéndose que para que puedan decidir unos, tienen que dejar de hacerlo otros. Por ello se inicia una pugna de poder en el que los docentes pretenden reducir a la mínima expresión la participación del resto de sectores: Reducir la intervención a lo mínimo; participar pero sin mandar; solo colaborar o cooperar, en el sentido de limitarse a escuchar y seguir instrucciones; participar de manera individual antes que de manera colectiva; Etc. “En suma, cargar con parte del trabajo, pero no compartir la capacidad de decisión. Presentarse de uno en uno, pero no molestar como colectivo. Apoyar al profesor, [...], pero no intentar decirle lo que tiene que hacer”. (Fernández Enguita, 1992, p. 77).

Por otra parte, Antonio Bretones (1996), en su tesis doctoral *“Concepciones y prácticas de participación en el aula según los estudiantes de Magisterio”*, habla sobre el valor educativo de “una participación auténtica de los alumnos (...) cuando es una oportunidad sincera que se le ofrece” (p. 19), es decir, que Bretones no hace referencia a cualquier participación, sino a cuando ésta es realmente una oportunidad sincera que se le ofrece al alumnado. Al referirse a una “participación auténtica” o a una “participación como oportunidad sincera”, deja clara que educativamente no vale cualquier tipo o concepción de participación.

Para Bretones (1996, p. 19), dicha “participación auténtica” del alumnado en el ámbito del aula o la clase supone por parte de los estudiantes la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades de los actos en los procesos de la clase. Añade que, para el alumnado, la participación supone potenciar la adquisición de conocimientos y destrezas necesarias, a la vez que se potencian personas inteligentes, autónomas, responsables y solidarias.

Igualmente, Antonio Bretones (1996) extrae una serie de rasgos esenciales del concepto de participación en la enseñanza (pp. 28-29):

1. Se trata de un continuum entre cuyos extremos mínimo y máximo se pueden dar diversos grados;
2. La participación en el centro escolar no sólo es un tema que dependa del profesorado sino también de otros sectores (alumnos y padres de éstos, etc.), entre los cuales tienen un concepto de participación relativamente distinto en función de sus intereses;
3. La participación supone un esfuerzo y una lucha permanente para situarla en un nivel aceptable y que no se marchite entre las manos, especialmente por parte de los sectores desposeídos de la capacidad de decidir ante los que la tienen; y
4. Tiene que compartirse la capacidad o poder de decisión, y es aquí donde se sitúan los grados del continuum.

Antonio Bretones (1996, p. 32) llega al fin a realizar una aproximación propia a la definición del concepto participación aplicado a los procesos educativos. En ella entiende la participación como un continuum, es decir, que va por niveles o grados; que exige repartir la capacidad de decisión; y es independiente de una motivación más o menos intrínseca por parte del participante:

En definitiva, la participación es un continuum, se participa más o menos en una situación o en un proceso pero ello no impide considerar cuando se alcanza o no el nivel crítico que permita hacer una valoración aceptable o inaceptable. Además, la participación exige repartir la capacidad de decisión, no es una cuestión de estar más o menos intrínsecamente motivado. Por último, no hay un momento ni un lugar para la participación - en cuyo caso resultaría algo anecdótico y de poco efecto educativo- exige una continuidad y es factible de realizar en todas las fases, componentes y ámbitos de los procesos educativos. (Bretones, 1996, p. 32)

Otro autor relevante, Miguel Ángel Santos Guerra (2003), para desarrollar el tema de la participación de los padres y de las madres en las escuelas, utiliza la metáfora del árbol, en la que el árbol es la representación metafórica de la participación. Recuerda que “La cultura de la participación no se improvisa (...) No hay milagros que conviertan la semilla de la participación en un árbol frondoso que da sombra y que produce frutos” (p. 10) y que el crecimiento de la participación es algo lento y constante (como el de un árbol).

Como definición de participación en el ámbito de la escuela, para Santos Guerra (2003) ésta es: “(...) comprometerse con la escuela. Es opinar, colaborar, criticar, decidir, exigir, proponer, trabajar, informar e informarse, pensar, luchar por una escuela mejor. Participar es vivir la escuela no como espectador sino como protagonista”. (p. 12). En síntesis, para dicho autor participar supone comprometerse y ser protagonista.

Dice Santos Guerra (2003, p.10) que la participación está hecha de actitudes, valores y comportamientos democráticos, ya que es la democracia el agente que permite a la participación estar viva y crecer. También subraya la idea de que la participación da frutos de interés, de motivación, de reflexión, de mejora, de satisfacción, de control, de estímulo, de información y de ayuda. Pero por otra parte, señala que la participación puede malograrse llenándose de trampas, de falacias y de perversiones.

Jennifer A. Fredricks, Phyllis C. Blumenfeld y Alison H. Paris (2004) tratan sobre el concepto de “*school engagement*”, que se puede traducir literalmente como “compromiso escolar”. Pero para referirnos a lo mismo, en el ámbito español más bien usaríamos la expresión de “participación escolar”. Estos autores (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004, p. 60-65), tras realizar una extensa revisión de la literatura relacionada con antedicho concepto, concluyen

que posee una naturaleza multifacética, y presentan las tres dimensiones o componentes que se sintetizan a continuación:

1. Conductual: Incluye la participación en las actividades académicas y sociales o extracurriculares, y se considera crucial para el logro de resultados académicos positivos y prevenir el abandono escolar. Abarca desde hacer el trabajo hasta el seguir las reglas.
2. Emocional: Abarca los intereses, los valores y las reacciones emocionales positivas y negativas ante los maestros, los compañeros de clase, los académicos, la escuela, etc. Se presupone de cara a crear vínculos con una institución e influenciar la voluntad para hacer el trabajo.
3. Cognitiva: Incorpora la motivación, el esfuerzo y el uso de estrategias necesarias para comprender ideas complejas y dominar habilidades difíciles.

Estos tres componentes de la participación escolar de Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004) son graduales, es decir, “que puede haber diferencias cualitativas en el nivel o grado de participación a lo largo de cada componente [...] Estas diferencias cualitativas dentro de cada dimensión sugieren que la participación puede variar en intensidad y duración; que puede ser a corto plazo y en una situación específica, o a largo plazo y estable” (p. 61).

Por otra parte, consideran que la participación es el resultado de una interacción del individuo con el contexto, y que por lo tanto es sensible a variaciones en los ambientes. “El estudio de la participación como multidimensional y como una interacción entre el individuo y el medio ambiente promete ayudarnos a comprender mejor la complejidad de las experiencias de los niños en la escuela y a diseñar intervenciones más específicamente dirigidos y matizadas” (Fredricks, et ál., 2004, p. 61).

Teresa Susinos y Noelia Ceballos (2012) adoptan el concepto “*Voz del alumnado*” (VA) para referirse a “cualquier iniciativa que favorece y anima la participación estudiantil en las escuelas” (p. 24) o, de manera más concreta, “para hacer referencia a iniciativas variadas que las escuelas emprenden con la intención de aumentar el protagonismo del alumnado en la toma de decisiones sobre el diseño, desarrollo, la gestión o la evaluación de cualquier aspecto de la vida escolar” (pp. 25-26). De hecho, usan la expresión “*Voz estudiantil*” de forma indistinta al de “*Participación estudiantil*”.

Susinos y Ceballos (2012, p. 24) proponen un marco con cinco ejes de análisis que les permiten dibujar un mapa sobre cómo puede ser la participación de los estudiantes en la vida escolar y les ayuda a comprender la profundidad y la dirección que adoptan las distintas iniciativas de participación de los estudiantes en la vida escolar, y en qué medida verdaderamente contribuyen éstas a la mejora y al cambio de la escuela. Susinos y Ceballos

(2012, p. 25) declaran que buscaban abrir vías de debate y proponer nuevos hilos argumentales sobre las posibilidades de la participación de los estudiantes en las escuelas como herramienta para una educación más inclusiva y democrática.

El primer eje lo titulan *“La participación en la vida escolar como proyecto de máximos o de mínimos: ¿Hasta dónde pueden o deben decidir los alumnos?”*. Tiene que ver con “[...] la intensidad del compromiso que la escuela adquiere con la idea de que sus estudiantes participen, con el protagonismo real que ellos asumen, con qué es lo que la escuela somete a opinión de los jóvenes o qué grado de autonomía tienen los estudiantes en el proyecto que se desarrolla” (Susinos y Ceballos, 2012, pp. 26-27).

Tras hacer un repaso por distintos autores, Susinos y Ceballos (2012, p. 28) hacen su propia escala con cuatro niveles de protagonismo de los estudiantes en las iniciativas de VA: 1. No existe auténtica participación; 2. Los alumnos como fuente de información; 3. Los alumnos como coinvestigadores; y 4. Aprendizaje intergeneracional.

Dentro de éste primer eje de análisis, Susinos y Ceballos (2012, p. 30) consideran que el grado de protagonismo que los alumnos asumen en sus iniciativas puede ser un elemento que sustenta modelos de educación cívica radicalmente diferentes entre sí. Por un lado estaría la tradición liberal de entender la ciudadanía y la participación, con una visión minimalista y formal de la participación de los estudiantes. Y por el contrario, estaría el modelo de democracia participativa, en el que las iniciativas de participación del alumnado están presentes en todos los ámbitos del currículo y de la gestión del centro, y se enseña a participar mediante la práctica de la propia participación en una democracia vivida.

El segundo eje lo titulan *“El objeto de la mejora: ¿Qué puede mejorar en la escuela con la participación de los estudiantes?”* En un sentido amplio, Susinos y Ceballos (2012, p. 31) entienden que existen dos ámbitos u objetos preferentes para las actividades de VA: la Vía Curricular y la Vía Organizativa. La Vía Curricular tiene que ver con metodologías y contenidos escolares que se ajustan a los valores democráticos, consistente en el empleo de procesos deliberativos en la vida cotidiana del aula y una reconstrucción del currículo por parte del centro que permita que los alumnos tomen decisiones sobre su propio aprendizaje. Por su parte, la Vía Organizativa consiste en que la escuela esté organizada democráticamente, existiendo las estructuras, los espacios y la voluntad para que el alumnado participe en la toma de decisiones de la gestión de la vida del centro. En síntesis, Susinos y Ceballos (2012, pp. 30-33) consideran que la participación del alumnado puede tener como objetivo dirigirse a:

1. La mejora de la organización y la gestión educativas;
2. La negociación del currículo escolar con el alumnado;

3. Los cambios en el entorno físico y social de la escuela;
4. La mejora docente; y
5. La intervención en la comunidad.

El tercer eje de análisis de Susinos y Ceballos (2012, pp. 34-35) se llama *“El territorio de la participación: ¿Hasta dónde llega el espacio que gestionan los alumnos?”*. En éste eje hacen referencia a los ámbitos en el que se desarrolla la participación de los estudiantes, desde los más reducidos hasta otros más amplios: 1. El aula; 2. Ciclos o etapas; 3. El conjunto del centro; y 4. Varios centros en red.

El cuarto eje es *“¿Todos los niños de todas las edades pueden participar? Niveles educativos, capacidades diferentes y otros argumentos «evolutivos».*” En él, Susinos y Ceballos (2012, pp. 35-37) discuten cómo se materializa la participación en función de la edad y de las condiciones personales o académicas de los alumnos. Estas autoras señalan (2012, p. 36) que las experiencias de participación del alumnado no son homogéneas en los grupos de edad, sino que son mucho menos frecuentes en la Educación Infantil y durante la Educación Secundaria no obligatoria. Además, añaden que “no son los alumnos los que no pueden participar, sino que hemos construido un modelo de escuela para que no puedan hacerlo y que las estructuras y las normas escolares se erigen como barreras que limitan o impiden la presencia activa y protagónica de los jóvenes” (Susinos y Ceballos, 2012, p. 37).

El quinto y último eje de análisis propuesto por las autoras se llama *“Los formatos de la participación: necesitamos el diálogo, pero también el silencio. Hacia otras formas de opinar y expresarse”*. Con él, Susinos y Ceballos (2012, pp. 37-39), analizan qué formatos puede adoptar la participación del alumnado y qué permiten expresar y qué silencian. Constatan que la comunicación oral en todas sus modalidades o formatos es el principal mecanismo a través del cual el alumnado se expresa y participa, pero igualmente señalan que también es posible ejercitar nuevos modos creativos de expresión, escucha y participación como la elaboración de vídeos, fotografías o de formatos plásticos de expresión. De esta forma ningún alumno se queda sin espacio para opinar o participar. A lo que añaden la importancia de tener en cuenta también el silencio, al que consideran igualmente participativo y con una importante misión en el intercambio y el diálogo educativo.

3.2.5. Participación estudiantil universitaria: Astin (1999 [1984]); Marcum (2000); Krause (2005); Coates (2007); García y Zubieta (2008); Trowler (2010); Nicholls (2011); Merhi (2011); Pickford (2016); y Universidad de Sevilla (2019)

Alexander W. Astin (1999 [1984], pp. 518-529) es un autor imprescindible a la hora de hablar sobre la participación de los estudiantes universitarios. En 1984 publicó su famosa

“Theory of Student Involvement”, que en español podríamos traducir literalmente como *“La Teoría de la Involucración de los Estudiantes”*. Pero teniendo en cuenta la definición y los sinónimos en inglés del término *“involvement”* y el objeto temático que se está tratando, en español en vez de usarse la expresión *“involucración de los estudiantes”* es más común hablar de *“participación de los estudiantes”* para referirnos a exactamente el mismo objeto. Por ello, se podría admitir la traducción *“Teoría de la Participación de los Estudiantes”*.

Dicha teoría es, según Astin (1999, p. 518), una teoría del desarrollo del estudiante en la Educación Superior basada en la participación de los estudiantes. Puede entenderse que Astin enmarca y clasifica su Teoría de la Participación de los Estudiantes dentro de dos marcos teóricos progresivamente más amplios, como si de una “Muñeca Rusa” o “Matrioshka” se tratase, colocando su Teoría de la Participación en el interior, las Teorías del Desarrollo de los Estudiantes en la zona intermedia, y en el exterior la Teoría del Desarrollo de la Educación Superior.

Astin (1999, p. 518) pretendía formular una teoría que lograra poner un cierto orden en el caos de la literatura existente hasta el momento sobre el tema (caos en la definición del problema, las variables, la terminología, la metodología, etc.). Astin (1999, p. 518) aporta una teoría que: 1. Explica sus elementos básicos de manera sencilla; 2. Explica la mayor parte de los conocimientos empíricos hasta el momento sobre las influencias ambientales en el desarrollo de los estudiantes; 3. Es capaz de abarcar los principios de fuentes diferentes e incluso divergentes; y 4. Puede ser utilizada tanto por los investigadores para guiar su investigación sobre el desarrollo de los estudiantes, como por los administradores de las universidades y facultades para ayudar a diseñar entornos de aprendizaje más eficaces. En definitiva, Astin (1999) define la participación de los estudiantes como:

[...] la cantidad de energía física y psicológica que el estudiante dedica a la experiencia académica. Por lo tanto, un estudiante muy involucrado es aquel que, por ejemplo, dedica una energía considerable al estudio, pasa mucho tiempo en el campus, participa activamente en organizaciones estudiantiles, e interactúa con frecuencia con los profesores y otros estudiantes. Por el contrario, un estudiante típico no afectado deja de lado los estudios, pasa poco tiempo en el campus, se abstiene de actividades extracurriculares, y tiene infrecuente contacto con los profesores u otros estudiantes. (p. 518)

Para ofrecer una mejor idea de lo que quiere decir con el término de participación, Astin (1999, pp. 518-519) hizo una lista de palabras o frases que son sinónimo de participación o que contienen un significado relacionado, buscando en diccionarios y tesauros. Astin considera que la participación es un término activo y utiliza formas verbales. La mayor parte de estos términos tienen un sentido de comportamiento, aunque Astin no niega otros

términos de naturaleza "interior", como el valor, el cuidado, el estrés o la motivación; pero prefiere hacer hincapié en los aspectos de comportamiento: "No es tanto lo que el individuo piensa o siente, sino lo que el individuo hace, la forma en que él o ella se comporta, lo que define e identifica a la participación." (Astin, 1999, p. 519).

La Teoría de la Participación de los Estudiantes que Astin (1999, p. 519) propone tiene cinco postulados básicos, que se sintetizan a continuación:

1. La participación es la inversión de energía física y psicológica en diversos objetos que pueden ser altamente generalizados (la experiencia del estudiante, por ej.) o altamente específica (la preparación para un examen, por ej.);
2. La participación se produce a lo largo de un continuo independientemente de cuál sea su objeto, es decir que, por ejemplo, distintos estudiantes pueden manifestar diferentes grados de implicación en un mismo objeto y que un mismo estudiante puede manifestar diferentes grados de implicación en distintos objetos y en diversos momentos;
3. La participación tiene características tanto cuantitativas como cualitativas, por ejemplo, el grado de participación del estudiante en un trabajo académico se puede medir cuantitativamente (el número de horas estudiando) y cualitativamente (si los estudiantes están estudiando de verdad o están "mirando las musarañas");
4. La cantidad de aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo personal asociado con cualquier programa educativo es directamente proporcional a la calidad y cantidad de la participación de los estudiantes en ese programa; y
5. La eficacia de cualquier política o práctica educativa está directamente relacionada con la capacidad de tal política y práctica para aumentar la participación de los estudiantes.

Los dos últimos postulados son considerados por Astin como claves para la educación, ya que proporcionan pistas para el diseño de programas educativos más eficaces para los estudiantes. De hecho no los considera postulados propiamente dicho, ya que están sujetos a prueba empírica por gran parte de la investigación relacionada con la participación.

Resulta pertinente traer aquí de nuevo al ya citado previamente J. W. Marcum (2000), que por su parte propuso una definición de participación de los estudiantes mediante una fórmula conceptual con la que intentó reflejar la complejidad de la participación:

$$P = A (I + C + R) \times Im (Ac + Co + Com) = > IC/Ef = > P$$

Cuya explicación consiste en: "Participación = Aprendizaje (Interés + Competencia + Reto) x Implicación (Actividad + Comunicación + Compromiso) lo que produce un incremento del Conocimiento y de la Eficacia, lo cual a su vez da como resultado, por lo general, un

incremento de la Participación. El proceso equivale a un sistema en evolución dinámica". (Marcum, 2000, p. 59).

En síntesis, de la fórmula de Marcum podemos extraer varias conclusiones:

1. Se subraya el valor formativo o pedagógico de la participación: La participación de los estudiantes produce la multiplicación del aprendizaje y de la implicación de los estudiantes, y el aumento de sus conocimientos y efectividad;
2. Se señala un posible mecanismo o condición para el fomento de la participación: La participación de los estudiantes que conlleve multiplicación del aprendizaje y de la implicación de los estudiantes, con su consiguiente aumento de sus conocimientos y efectividad, produce a su vez más participación de los mismos;
3. Se podría entender que la participación es a la vez un proceso y un producto: Un proceso de naturaleza dinámica e interactiva que se retroalimenta así misma gracias a su propio producto.

Por su parte, Kerri-Lee Krause (2005) usa el concepto de "*engagement*", al igual que Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004). Concretamente Krause usa el concepto de "*student engagement*", que en español se podría traducir como "participación estudiantil", pero en el sentido de una participación que conlleva un compromiso y una implicación con la vida o experiencia universitaria, fundamentalmente enfocada a su experiencia formativa o de aprendizaje en la universidad. Específicamente Krause (2005, p. 3) se refiere:

[...] al tiempo, la energía y los recursos que dedican los estudiantes a las actividades diseñadas para mejorar su formación integral. Estas actividades van desde el tiempo dedicado al estudio hasta las experiencias dentro y fuera de clase que conectan a los estudiantes con sus compañeros de una manera educativa con propósito y significado.

En síntesis, dice Krause (2005) que el término "*engagement*" se ha usado generalmente para describir el conjunto de comportamientos que caracterizan a aquellos estudiantes considerados más involucrados con su comunidad universitaria que el resto. Esto nos lleva a una manera de entender la participación de los estudiantes universitarios como sinónimo de compromiso e implicación con su experiencia formativa que la universidad les organiza y ofrece en sus diversas formas. En este sentido, se podría interpretar que el estudiante participativo sería aquel estudiante "aplicado" tanto dentro como fuera del aula.

Hamish Coates (2007) también hace referencia al concepto de "*student engagement*", al igual que Kerri-Lee Krause. Coates (2007) describe la participación de los estudiantes universitarios como "una construcción amplia destinada a abarcar los aspectos académicos más destacados y ciertos aspectos no académicos de la experiencia del estudiante" (p. 122), que comprende lo siguiente: 1. Aprendizaje activo y colaborativo; 2. Participación en

actividades académicas desafiantes para el estudiante; 3. Comunicación formativa con el personal académico; 4. Participación en el enriquecimiento de experiencias educativas; y 5. Sentirse legitimado y apoyado por las comunidades de aprendizaje universitario.

A su vez, Ángel García Santiago y Juan Carlos Zubieta (2008, p. 47) dividen la participación entre *política y social*, y se materializa en la pertenencia a una asociación (recreativa, estudiantil, religiosa, deportiva, voluntariado, de vecinos), a un sindicato o a un partido político. Cuando se refieren a los estudiantes universitarios, participar se entiende como cualquier “actividad distinta de la obligatoria como ir a clase, hacer los trabajos que indican los profesores, etc.” (p. 221), pero que se da en la universidad o es organizada o promovida por ésta. Este conjunto de actividades se puede entender también como una extensión universitaria.

Por su parte, Vicki Trowler (2010), al igual que Kerri-Lee Krause (2005) y Hamish Coates (2007), hace referencia al concepto de “*student engagement*”. Trowler (2010) define la participación de los estudiantes universitarios como “el tiempo, el esfuerzo y otros recursos relevantes invertidos tanto por los estudiantes como por sus instituciones con la intención de optimizar la experiencia del estudiante y mejorar los resultados del aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes y el rendimiento, y la reputación de la institución.” (p. 3)

Trowler también asume las tres dimensiones de la participación que reflejaron los ya citados Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004, pp. 62-63): Conductual, emocional y cognitiva. Pero a su vez, Trowler (2010, pp. 5-6) propone que cada una de estas dimensiones tiene tanto un polo “positivo” como “negativo”, que no denotan un juicio de valor sino que cada uno de los polos representa una forma de participación, separados por la no-participación, tal y como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 5. Dimensiones y polos de la participación (Trowler, 2010)

	Participación positiva	No participación	Participación negativa
Dimensión conductual	Asiste a clase, participan con entusiasmo.	Se salta las clases sin excusa.	Boicots, piquetes o interrumpe las clases.
Dimensión emocional	Interés	Aburrimiento	Rechazo
Dimensión cognitiva	Cumple o supera los requisitos de las tareas	Tareas tarde, precipitadas o ausentes.	Redefine los parámetros de las tareas.

Fuente: Trowler, 2010, p. 6.

Explicado de otra forma: Por un lado un estudiante podría no participar en una de las dimensiones, pero sí hacerlo en las otras; y por otro lado, podría participar positivamente en una o varias dimensiones, pero hacerlo de manera negativamente en otra u otras.

Alfonso Nicholls Gallego (2011), en su interesante Trabajo Fin de Máster “Animando a Investigar Socioculturalmente: La Representación Estudiantil en la Universidad”, define la participación de los estudiantes universitarios de la siguiente manera: “En definitiva, se entiende que un estudiante participa cuando ejerce como votante, evaluador, fuente de información, asistente a actividades o perteneciendo a una asociación” (p. 13). De cuya definición se pueden extraer algunos ejemplos de maneras y ámbitos de participar de los estudiantes, fundamentalmente de corte político.

En 2011 se celebró el Congreso UNIVEST 2011 en la Universidad de Girona, en el cual Richard Merhi Auar (2011) presentó su ponencia “Las claves de la participación estudiantil en la universidad española” a partir de literatura científica existente y su propia experiencia como estudiante universitario. En ella define el concepto de participación como “(...) tomar parte activa de algún hecho o decisión.” (Merhi, 2011, p. 1). Y considera que la participación conlleva asumir tres premisas fundamentales: “que se quiere participar en un hecho concreto, que se sabe cómo y que se cree que esa participación tendrá utilidad en el mismo”; y que en concreto “la participación del estudiantado en la universidad implica asumir una postura activa donde éste quede integrado en la organización de la misma.” (Merhi, 2011, p. 1).

Por otra parte, Richard Merhi (2011, p. 2) considera que la clave de la participación reside en el concepto de “implicación”, el cual supone formar parte de algo de forma proactiva. Richard Merhi (2011) operativiza la implicación del alumnado universitario mediante la siguiente fórmula: “Implicación = Motivación x (In)formación x Repercusión percibida” (p. 2). En el que, según dicho autor, la motivación es el conjunto de preferencias manifiestas o encubiertas del estudiantado, es decir, qué desea el estudiante en su vida universitaria; la información/formación es el grado en que el estudiantado conoce los medios de participación estudiantil; y la repercusión percibida es el grado en que un estudiante cree que su participación tendrá mayor o menor utilidad para conseguir aquello que desea (sus motivaciones). En ésta fórmula cada elemento influye en el resto, por lo que no pueden ser tratados por separado, sino en su conjunto, y no basta con potenciar solo uno y descuidar el resto. A su vez, para Richard Merhi (2011) hay un elemento que engloba a toda la fórmula y la contextualiza: “el entorno social o la cultura participativa, que abarca más que la universidad en sí” (p. 3).

Richard Merhi (2011, p. 6) diferencia entre dos tipos de roles de los estudiantes en la universidad:

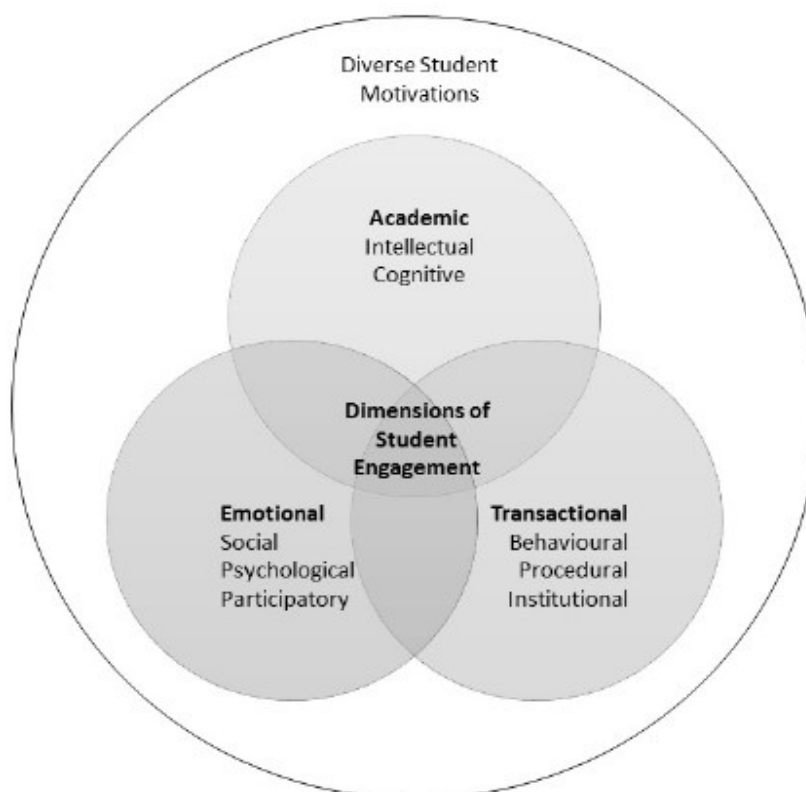
1. El rol académico: Aquellos derechos y deberes surgidos de sus estudios académicos, como recibir formación, ser evaluado y obtener el título académico.

2. El rol extra-académico: Que incluiría las dedicaciones y responsabilidades derivadas de actividades extra-académicas como la participación en asociaciones, la representación estudiantil, la práctica de deportes universitarios, etc.

Por su parte, Ruth Pickford (2016), en su artículo “Student Engagement: Body, Mind and Heart – A Proposal for an Embedded Multi-Dimensional Student Engagement Framework”, hace su propia propuesta de un marco teórico multidimensional sobre la participación de los estudiantes en la Educación Superior. En primer lugar, a partir de la propuesta de Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004), que ya hemos tratado, Pickford (2016, p. 27) elabora una ampliación de la conceptualización de las dimensiones de la participación estudiantil enmarcada por las diversas motivaciones de los estudiantes para participar (Fig. 2).

Como podemos ver en la figura 2, la dimensión Cognitiva se amplía con los conceptos “intelectual” y “académica”; la dimensión Emocional se amplía con los conceptos “Social”, “psicológica” y “participativa”; y la dimensión Conductual, se amplía con los conceptos “Transaccional”, “procedimental”, e “Institucional”.

Figura 2. Conceptualización ampliada de las dimensiones de la participación de los estudiantes. Pickford, 2016



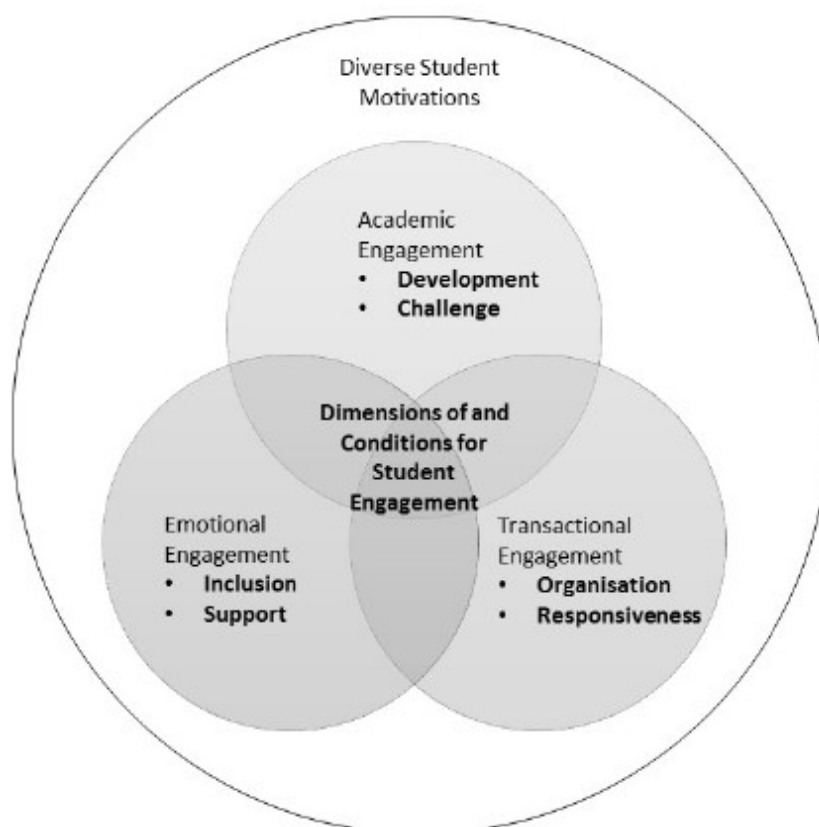
Fuente: Pickford, 2016, p. 27.

A continuación, a partir de una revisión de la literatura, Ruth Pickford (2016, p. 28) contempla unas seis posibles condiciones para que los estudiantes participen:

1. *Inclusión*: Un sentido inclusivo de pertenencia o la pertenencia a una comunidad de aprendizaje;
2. *Apoyo*: El desarrollo de relaciones de apoyo con maestros y compañeros;
3. *Desarrollo*: El desarrollo de habilidades académicas que permiten la participación en la educación superior;
4. *Desafío*: Un desafío intelectual adecuado;
5. *Organización*: Unos programas pertinentes bien organizados y estructurados; y
6. *Receptividad*: Unas expectativas, condiciones y oportunidades acordes para el aprendizaje.

Pickford (2016, p. 28) relaciona cada una de las seis condiciones de la participación con su correspondiente dimensión de la participación: Dimensión Emocional (Inclusión y Apoyo); Dimensión Académica (Desarrollo y Desafío); y Dimensión Transaccional (Organización y Receptividad). Gráficamente lo expresa en la figura 3.

Figura 3. La alineación de las dimensiones y las condiciones de participación estudiantil. Pickford, 2016



Fuente: Pickford, 2016, p. 28.

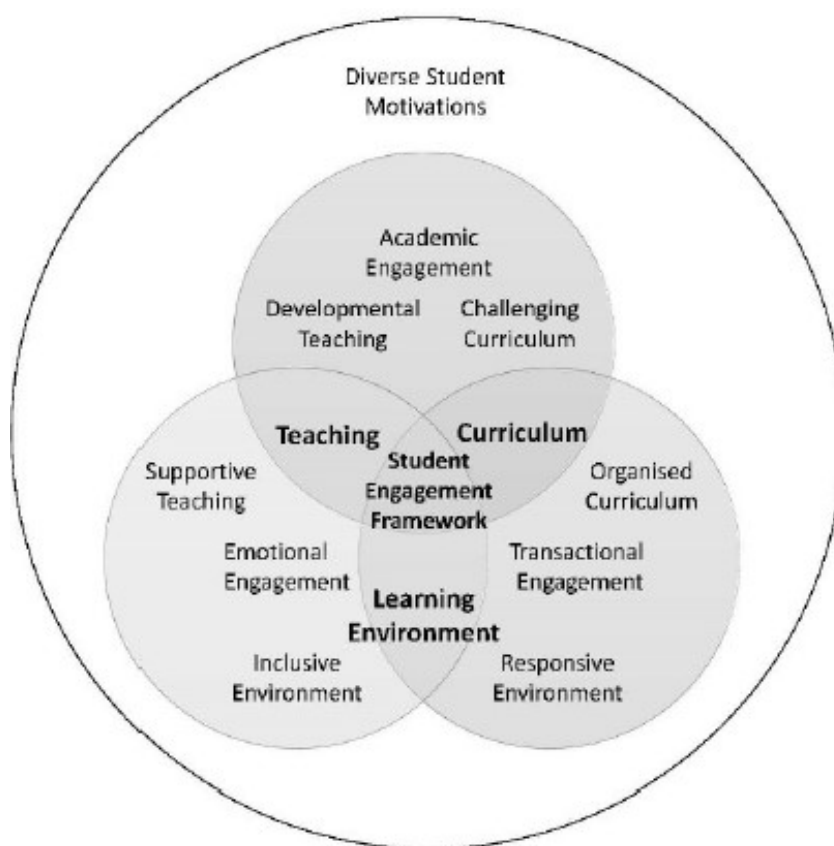
Por otro lado, Pickford (2016, p. 29) completa su propuesta de marco teórico multidimensional sobre la participación de los estudiantes en la Educación Superior, contemplando tres aspectos centrales de la experiencia de los estudiantes que, si se

diseñan a propósito, en conjunto pueden tener un impacto positivo sobre la participación de todos los estudiantes. Estos son:

1. *El entorno de aprendizaje*: Que incluiría las condiciones y los recursos;
2. *El currículum o plan de estudios*: Que incluye las actividades y la evaluación; y
3. *La enseñanza*: Que abarca los apoyos y el feedback.

Cada uno de estos tres factores de influencia institucionales por separado puede ofrecer oportunidades para que los estudiantes participen académica, transaccional y/o emocionalmente; juntos, definen la cultura institucional de participación. (Pickford, 2016, p. 29).

Figura 4. Marco Multidimensional Integrado de Participación de los Estudiantes en la Educación Superior. Pickford, 2016



Fuente: Pickford, 2016, p. 30.

Finalmente, en el marco teórico multidimensional sobre la participación estudiantil de Pickford (2016, p. 30) se considera que (Fig. 4):

1. A través del diseño del ambiente de aprendizaje y del currículum se involucra al “Cuerpo” de los estudiantes (Dimensión transaccional o conductual, organización curricular, y ambiente receptivo);

2. A través del diseño de la enseñanza y del currículum o plan de estudios se involucra a la “Mente” de los estudiantes (Dimensión académica, currículum estimulante, y enseñanza desarrolladora);
3. Y que a través del diseño de la enseñanza y del entorno de aprendizaje se involucra el “corazón” de los estudiantes (Dimensión emocional, enseñanza de apoyo, y ambiente inclusivo).

Por su parte, la Universidad de Sevilla, en su Plan de Participación Estudiantil (IPPE) realizan su propia definición de participación estudiantil universitaria (US, 2019, pp. 4-5):

Si por participación entendemos tomar parte en alguna actividad, estaríamos haciendo un uso erróneo del vocablo o, al menos, incompleto. (...) La participación es, por lo tanto, mucho más: significa ser consciente del enorme beneficio que supone la pertenencia a una comunidad global como es la universitaria; supone conocer las normas y reglas que regulan las relaciones de la comunidad así como los deberes y derechos de sus miembros; implica el consenso de los intereses de los distintos sectores que la conforman: estudiantes, profesores e investigadores y personal de administración y servicios; y los medios con los que cuenta dicha comunidad para hacer frente a los objetivos personales de cada uno de sus miembros.

3.2.6. Definición de *Participación*

Para el presente estudio, al igual que se ha hecho con el concepto de *Cultura*, en vez de adoptar una definición de *Participación* de un autor determinado, se ha optado por elaborar una definición propia del concepto, a partir de una síntesis coherente de las distintas definiciones repasadas, y en la línea de la definición oficial de la RAE de aquel “*Acción o efecto de tomar parte en algo*” y añadiendo las diversas cualidades de las múltiples formas de entender la participación.

En definitiva, en el presente estudio definimos el concepto de *Participación* como: La acción o el efecto de que una persona tome parte en todos aquellos aspectos de la vida individuales o colectivos, y de forma que sea: proactiva; plena (en su mayor grado o nivel); significativa para el participante (e incluso para la sociedad); de forma habitual (es decir, que no sea algo meramente puntual o anecdótico); disponiendo de toda la información necesaria; por voluntad propia; democráticamente (es decir, en igualdad de oportunidades); de manera inclusiva (siendo parte efectiva de la comunidad, sin excluir a nadie); de forma responsable (es decir, asumiendo las repercusiones de los actos propios); de manera empoderadora (aportando poder de decisión); y en todos los momentos o aspectos del proceso (diseño, desarrollo, evaluación, etc.).

3.3. Síntesis: Aproximación al constructo de *Cultura de Participación*

Por tanto ¿Qué es *Cultura de Participación*? Al relacionar los conceptos *Cultura* y *Participación* bajo el mismo constructo, y ligado a un determinado contexto (la universidad) y grupo social (los estudiantes), se entiende la participación de los sujetos de ese grupo social en ese contexto, no solo como parte del clima del mismo, si no como un componente de la cultura que configura dicho contexto y grupo social. Por consiguiente, la cultura propia en la que está inmerso el alumnado universitario incluye a la *Cultura de Participación* de los mismos. O dicho en modo inverso, la *Cultura de Participación* de los estudiantes en la universidad es una parte de la cultura de éstos en dicho contexto. En ese sentido comparto el parecer del antropólogo Ángel Montes del Castillo (1993) cuando dice que:

[...] las expresiones cultura de la participación, o cultura de la corrupción carecen de este sentido genuino que el término tiene en Antropología. [...]. En realidad esos usos del término cultura lo único que quieren subrayar es sencillamente, la existencia en la cultura de unos comportamientos calificados como participativos o como corruptos, pero esos comportamientos no son una cultura en el sentido antropológico, sino una parte de la cultura. Las conductas no son una cultura, las conductas son uno de los componentes de cualquier cultura. (p. 4)

Como resultado de las aproximaciones previas a los conceptos de *Cultura* y de *Participación* por separado, tras una exhaustiva revisión bibliográfica, en este estudio se llega finalmente a una aproximación al constructo de *Cultura de Participación* elaborando una definición propia del mismo mediante la síntesis de las definiciones de *Cultura* y de *Participación* a las que se han llegado previamente.

En primer lugar, llegamos a una definición exhaustiva y extensa, del constructo de *Cultura de Participación*, definiéndolo como: El conjunto integral de rasgos intelectuales (ideas, conocimientos, creencias, valores, etc.), afectivos (emociones, sentimientos, estados de ánimo, etc.), conductuales (comportamientos, hábitos, tradiciones, roles, etc.), de organización (instituciones, organizaciones, normas, etc.) y materiales (tecnologías, instrumentos, objetos, espacios físicos, etc.) que son distintivos de una sociedad o un grupo social en un momento histórico determinado y que configuran la acción o el efecto de que sus miembros tomen parte en todos los aspectos individuales y colectivos de la vida de dicha sociedad o grupo social, de una forma que sea: proactiva; plena (en su mayor grado o nivel); significativa para el participante (e incluso para la sociedad); de forma habitual (es decir, que no sea algo meramente puntual o anecdótico); disponiendo de toda la información necesaria; con la capacitación necesaria para ello; por voluntad propia; democráticamente (es decir, en igualdad de oportunidades); de manera inclusiva (siendo parte efectiva de la comunidad); de forma responsable (es decir, asumiendo las repercusiones de los actos

propios); de manera empoderadora (aportando poder de decisión); y en todos los momentos o aspectos del proceso (diseño, desarrollo, evaluación, etc.).

En segundo lugar, llegamos a una definición sintética y más operativa del constructo de *Cultura de Participación*, definiéndolo como: El conjunto integral de rasgos distintivos de una sociedad o grupo social y en un momento histórico concreto, que configuran la acción o el efecto de que sus miembros tomen parte en todos los aspectos individuales y colectivos de la vida de dicha sociedad o grupo social.

En último lugar, aplicando el constructo de *Cultura de Participación* en referencia al colectivo de los estudiantes universitarios, en este estudio se define sintéticamente la *Cultura de Participación* de los estudiantes universitarios como: El conjunto integral de rasgos (intelectuales, afectivos, conductuales, de organización y materiales) distintivos de los miembros de una comunidad universitaria, que configuran la acción o el efecto de que los estudiantes tomen parte de todos aquellos aspectos individuales o colectivos de la vida universitaria (de forma activa, plena, significativa, habitual, informada, capacitada, voluntaria, democrática, inclusiva, responsable, empoderadora, y en todos los momentos o aspectos del proceso).

Finalmente, para cerrar este apartado, resulta importante señalar que no hay que confundir el concepto *cultura de participación* al que nos referimos aquí, con el término acuñado por Henry Jenkins (2006) *Participatory Culture* (Cultura participativa), el cual utiliza la palabra *Cultura* en su sentido etimológico ligado a la creación artística o intelectual, por el cual se refiere a “una cultura sin apenas barreras para la expresión artística y el compromiso cívico, con un fuerte apoyo a la creatividad y la puesta en común de las creaciones propias” (Jenkins, et al, 2006, p. 2).

Capítulo 4. Clasificaciones de participación

Como se ha podido comprobar previamente, hay múltiples formas de definir *Participación*. Pero además, muchos autores han aportado distintas clasificaciones de dicho concepto: Grados, tipos, ámbitos, formas, vías, etc. En el presente apartado vamos a repasar algunas de dichas clasificaciones de participación con el objeto de responder a la pregunta *¿Cómo es la Participación?*

4.1. Grados o escalas de la *Participación*

4.1.1. Escalera de la Participación, Sherry R. Arnstein (1969)

De gran relevancia es la famosa y clásica “*Escalera de la Participación*” de Sherry R. Arnstein (1969, pp. 216-224), en la que clasifica los diferentes tipos de participación y de “no participación”. Su modelo se estructura en tres niveles graduados de participación, que a su vez suman 8 “peldaños” en total. Cada peldaño corresponde a la medida del poder de los ciudadanos para la determinación del producto final. Los peldaños de la participación de Arnstein (1969, p. 217) son los que aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 6. Escalera de la participación ciudadana de Sherry R. Arnstein (1969)

8	Control ciudadano	Poder ciudadano
7	Poder delegado	
6	Asociación	
5	Apaciguamiento	Simbolismo
4	Consulta	
3	Información	
2	Terapia	No Participación
1	Manipulación	

Fuente: Arnstein (1969, p. 217).

En la parte más alta se encuentran los “Grados de poder ciudadano”, donde están los peldaños 8. “Control ciudadano”, 7. “Poder delegado”, y 6. “Asociación”. En estos peldaños los sujetos participan en tareas de gobierno –control ciudadano–, también, delegando su poder en representantes democráticamente elegidos o bien asociándose.

En la parte media se encuentran los grados que Arnstein denominó como “Simbolismo” o “Formalismo”, con los peldaños 5. “Apaciguamiento”, 4. “Consulta” y 3. “Información”. En estos niveles se consulta a los sujetos, se les informa e incorpora en los comités aunque sin posibilidad de que puedan influir de manera directa en la toma de decisiones, por lo que estaríamos ante una participación de tipo simbólico.

Por último, en la parte más baja de la escalera se encuentran los peldaños de “No participación”, el 2. “Terapia” y el 1. “Manipulación”, que se han ideado para sustituir la

participación genuina. Su objetivo real no es permitir que las personas participen en la planificación o en realización de las acciones que se lleven a cabo, sino permitir que los que detentan el poder "eduquen" o "curen" a los participantes.

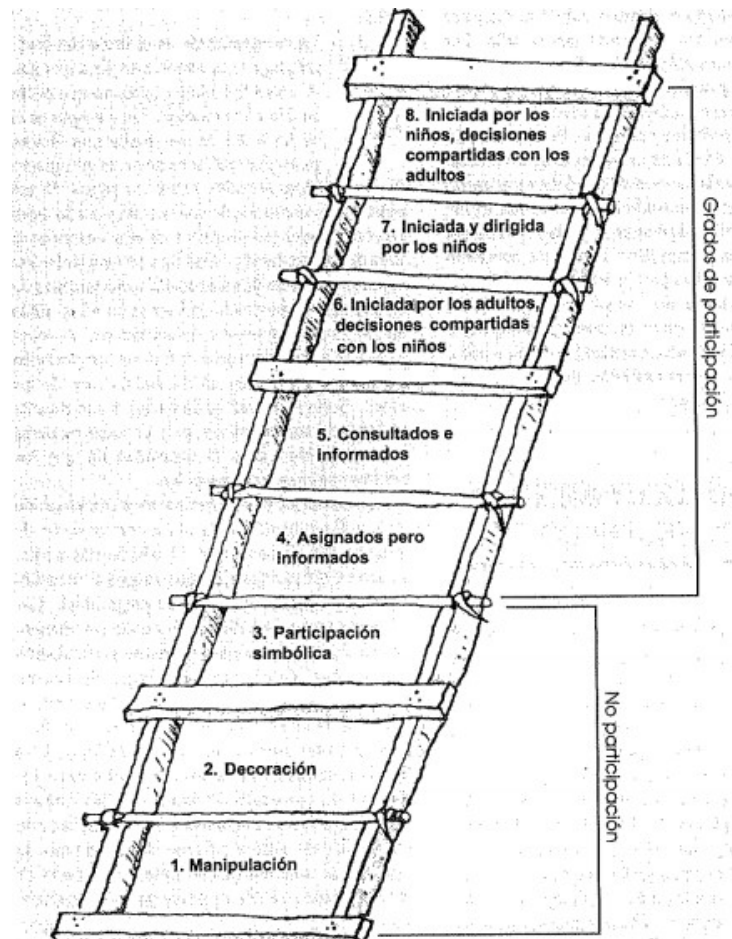
4.1.2. Escalera de la participación infantil y juvenil, Roger Hart (1992)

Roger Hart (1992, pp. 9-18) publicó para UNICEF una versión de la escalera de Arnstein adaptada a la participación infantil y juvenil. Hart cuenta también con ocho peldaños o grados, pero divididos en dos tramos, y en esta versión la población adulta es la que ostenta el poder. Los tres primeros tramos son los grados de la no-participación, mientras que los siguientes son los tramos de los grados de participación:

1. Grado 1. Manipulación: Cuando los adultos utilizan a los niños para transmitir sus propias ideas y mensajes.
2. Grado 2. Decoración: Cuando las personas adultas utilizan a los niños para promover una causa sin que éstos la comprendan ni tengan implicación alguna en su organización salvo para figurar como mera decoración.
3. Grado 3. Participación simbólica: Se da cuando a los niños aparentemente se les da la oportunidad de expresarse pero en realidad tienen poca o ninguna incidencia sobre el tema, o poca o ninguna oportunidad para expresar sus propias opiniones. Se selecciona a algunos niños como protagonistas de ciertos eventos, mientras no se da la oportunidad de participar a otros niños a quienes en teoría representan.
4. Grado 4. Asignado pero informado: Se informa a los niños de una iniciativa que no han iniciado ni lideran, pero de la cual forman parte. En estos casos los niños han de: a. Comprender las razones del proyecto; b. Saber quién tomó las decisiones sobre su participación y el por qué; c. Han de tener un papel significativo y no mero decorativo; y d. Se han ofrecido como voluntarios para el proyecto después de haberles explicado claramente el mismo.
5. Grado 5. Consultados e informados: Por ejemplo, cuando un proyecto es diseñado y dirigido por adultos, pero los niños comprenden el proceso y sus opiniones son tomadas en serio.
6. Grado 6. Proyectos iniciados por adultos, decisiones compartidas con los niños: Las acciones se toman de forma conjunta, pero la iniciativa fue origen del personal adulto.
7. Grado 7. Iniciado y dirigido por los niños: No suele darse, ya que a los adultos les parece difícil no jugar un papel directivo.
8. Grado 8. Proyectos iniciados por los niños, decisiones compartidas con los adultos: Podría resultar paradójico que Hart haya puesto como peldaño superior, frente al peldaño 7 "Iniciados y dirigidos por los niños", los proyectos que inician, dirigen y gestionan los niños como proyectos propios, pero continúan en colaboración con

personas adultas. No es tanto porque en este nivel 8 los niños tengan menos autonomía en su participación, sino que son los propios niños los que buscan a los adultos y les invitan a colaborar.

Figura 5. Escalera de la participación infantil y juvenil de Roger Hart, adaptada de la de Sherry Arnstein

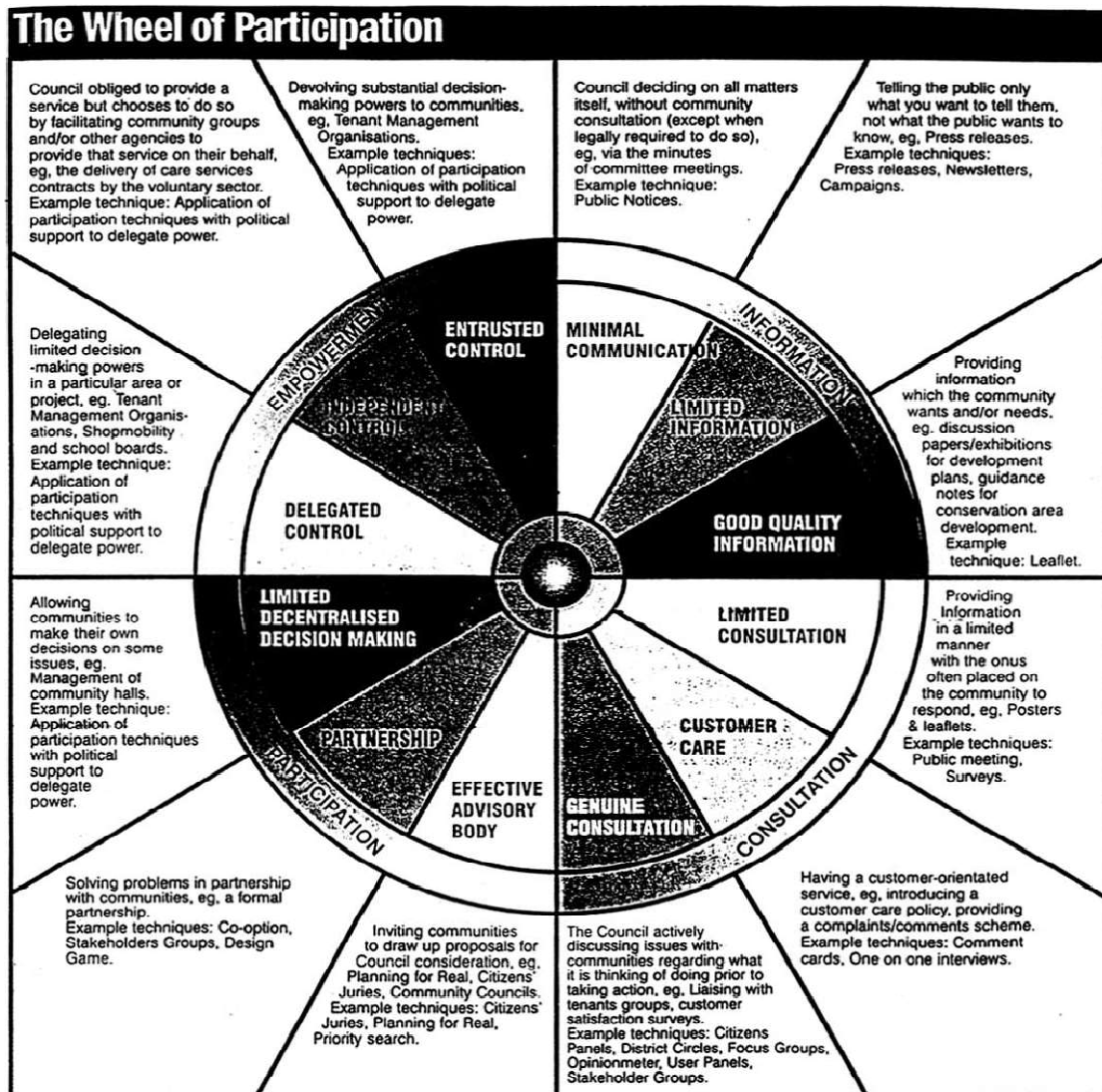


Fuente: Hart, 1992, p. 10.

4.1.3. Rueda de la Participación, Scott Davidson (1998)

Por su parte, Scott Davidson (1998) expone la Rueda de la Participación “desarrollado por el Consejo de Lanarkshire del Sur, ofrece una base teórica para un sistema de planificación abierto y democrático que anima a las técnicas de participación adecuadas para lograr el objetivo identificado [...] la información, la participación, la consulta y/o el empoderamiento” (p. 14).

Figura 6. Rueda de la Participación de Scott Davidson de 1998



Fuente: Davidson, 1998, p. 15.

La Rueda sirve para definir y fomentar los niveles de participación pública o ciudadana en la planificación y el desarrollo comunitario: "la participación pública sigue siendo visto como un elemento crucial del sistema de planificación" (Davidson, 1998, p. 14). La Rueda de la Participación de Scott Davidson (1998, p. 15) está dividida en 4 zonas por sus radios siguiendo el sentido de las agujas del reloj, las cuales a su vez constan de tres subdivisiones:

1. Zona 1. Información: clasifica la comunicación mínima, la información limitada y la información de buena calidad;
2. Zona 2. Consulta: clasifica la consulta limitada, la preocupación clientelista (orientando la consulta como un servicio a un cliente) y la consulta genuina;
3. Zona 3. Participación: Lo que el autor llama participación, propiamente dicha, se subdivide en la toma de decisión descentralizada y limitada, el asociacionismo y un órgano consultivo eficaz; y

4. Zona 4. Empoderamiento: Que engloba el poder delegado, el poder independiente y el poder encomendado.

Davidson (1998) habla de democracia participativa, cuyos aspectos prácticos de su promoción “deben ser abordados para permitir que el sistema de planificación sea transparente, inclusiva y empoderador”. (p. 14)

4.1.4. Los Caminos hacia la participación, Harry Shier (2001)

Tabla 7. Los Caminos hacia la participación de Harry Shier (2001)

Niveles de participación	Etapas de compromiso		
	1. APERTURA	2. OPORTUNIDAD	3. OBLIGACIÓN
5. Los niños y las niñas comparten el poder y responsabilidad para la toma de decisiones	¿Está listo/a para compartir algo de su poder adulto con los niños y las niñas?	¿Hay una metodología que permite que las personas adultas y los niños y niñas compartan el poder y la responsabilidad para la toma de decisiones?	¿Hay una política establecida que requiere que las personas adultas y los niños y niñas compartan el poder y la responsabilidad para la toma de decisiones?
4. Los niños y las niñas se involucran en procesos de toma de decisiones	¿Está listo/a para permitir que los niños y las niñas participen en sus procesos de toma de decisiones?	¿Hay una metodología que permite que los niños y las niñas participen en los procesos de toma de decisiones?	¿Hay una política establecida que requiere que los niños y niñas deben involucrarse en los procesos de toma de decisiones?
3. Se toman en cuenta las opiniones de los niños y las niñas	¿Está listo/a para tomar en cuenta las opiniones de los niños y las niñas?	¿Permite su proceso de toma de decisiones que las opiniones de los niños y las niñas sean tomadas en cuenta?	¿Hay una política establecida que requiere que las opiniones de los niños y niñas deben dárseles el peso debido en la toma de decisiones?
2. Se apoya a los niños y niñas para que expresen sus opiniones	¿Está listo/a para apoyar a los niños y niñas para que puedan expresar sus opiniones?	¿Tiene una gama de metodologías y actividades para ayudar a los niños y niñas a expresar sus opiniones?	¿Hay una política establecida que requiere que los niños y las niñas deben ser apoyados para que puedan expresar sus opiniones?
1. Se escuchan a los niños y niñas	¿Está listo/a para escuchar a los niños y niñas?	¿Trabaja en una manera que le permita escuchar a los niños y niñas?	¿Hay una política establecida que requiere que se debe escuchar a los niños y niñas?

Fuente: Shier, 2001, p. 111.

Otra aportación relevante es la de Harry Shier (2001), quien propuso sus particulares caminos hacia la participación, un nuevo modelo para mejorar la participación infantil en la toma de decisiones, de acuerdo con el artículo 12.1 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Shier (2001, p. 110) propuso un diagrama (Tabla 7) como instrumento que se puede aplicar en casi todas las situaciones en las que los adultos trabajan con niños, con el objetivo de ayudar a los adultos a identificar y a mejorar el nivel de participación de los niños y jóvenes en los términos de cinco niveles de participación:

1. Se escuchan a los niños y niñas.
2. Se apoya a los niños y niñas para que expresen sus opiniones.
3. Se toman en cuenta las opiniones de los niños y las niñas.
4. Los niños y las niñas se involucran en procesos de toma de decisiones.
5. Los niños y las niñas comparten el poder y responsabilidad para la toma de decisiones.

El diagrama de Shier (2001, p. 110) tiene la estructura lógica de un diagrama de flujo embebida en una matriz, en la que tres etapas de compromiso se identifican en cada nivel:

1. Apertura: Cuando la persona adulta está dispuesta a funcionar en este nivel;
2. Oportunidad: Cuando se cumplen las condiciones que permiten a la persona adulta funcionar en este nivel en la práctica.
3. Obligación: Cuando llega a ser una política establecida por la organización o proyecto y todo el personal debe funcionar en este nivel.

4.1.5. Grados o etapas de participación del estudiantado en la gobernanza universitaria, European Students' Union - ESU (2011)

En la Declaración de Budapest, adoptada en la 21ª Convención Europea de Estudiantes celebrada entre el 14 y 17 de febrero del año 2011, la European Students' Union (ESU) señala que para ellos hay cuatro grados o etapas en los cuales los estudiantes deberían tomar parte en la gobernanza universitaria y que sólo se garantizará la participación de los estudiantes como socios activos una vez se hayan alcanzado estas cuatro etapas (Ufert, 2011, pp. 8-9):

1. El primer grado es la accesibilidad a la información, incluyendo el acceso libre a todos los documentos relacionados con las políticas institucionales y las estructuras de toma de decisiones, lo cual consideran clave para un sistema educativo transparente.
2. El siguiente grado es la consulta, donde comienza la participación con la recogida de las opiniones de los estudiantes, sus puntos de vista y comentarios, aunque en este grado aún no hay garantía de que se tomarán en consideración.
3. El diálogo es el grado siguiente, siendo el diálogo entre estudiantes y los órganos de toma de decisiones algo muy esencial, aunque a pesar de ello la influencia completa de los estudiantes para afectar a los resultados finales todavía no está garantizada en este grado.
4. El último grado es el reconocimiento de los estudiantes como socios y la participación en la toma de decisiones. Es vital que este grado exista no sólo en teoría, sino también en la práctica. Es la forma más alta de participación, con los estudiantes involucrados en cada etapa de la gobernanza (planificación, votación y la puesta en marcha). El reconocimiento como iguales es el grado donde existen la propiedad común y las

responsabilidades compartidas. Respetar la independencia de la representación estudiantil es crucial.

4.2. Tipos o modalidades de participación

A continuación se presentan una serie de aportaciones de diferentes autores y estudios sobre las diversas formas o maneras de participación estudiantil.

4.2.1. Participación formal vs Informal y directa vs indirecta, Sánchez Horcajo (1979)

Juan José Sánchez Horcajo (1979) clasifica la participación en participación “*formal*” (o institucionalizada) e “*informal*” (con independencia de los órganos oficiales establecidos de participación), puntualizando que: “Hemos de reconocer que en numerosas ocasiones es más importante y más eficaz la participación informal que la que se realiza a través de los órganos de participación.” (p. 21)

De igual modo, considera que la participación puede efectuarse de manera “*directa*” e “*indirecta*” a través de una representación que denomina como “auténtica”:

En los niveles más elementales, tales como la clase o el grupo educativo puede ser frecuente una participación directa; no así a nivel de establecimiento y menos aún de sistema educativo, en que la participación ha de efectuarse a través de la representación o la delegación. Ambas suscitan numerosa problemática que ha de ser considerada como condicionamiento previo de la participación. (Sánchez Horcajo, 1979, p. 21).

4.2.2. Tipología de la participación, Jules N. Pretty (1995)

Jules N. Pretty (1995, p. 1252), inspirándose en distintos autores, aportó su propia tipología de la participación, sobre cómo la gente participa en el desarrollo de programas y proyectos. Recoge siete tipos de participación:

1. Participación manipulativa: La participación es una farsa o simple pretexto, como en el caso de los representantes elegidos para formar parte de órganos de gobierno pero que no tienen poder de decisión en los mismos;
2. Participación pasiva: Los sujetos “participan” una vez otros han tomado la decisión o a “toro pasado”. Otros desarrollan su política y acciones pensando en los sujetos pero sin ellos. Es lo que llamaríamos “despotismo ilustrado”;
3. Participación por consulta: Los sujetos participan sólo cuando se demanda su opinión. Otros definen los problemas y recopilan la información, pero no concede ningún poder a los sujetos en la toma de decisiones en los asuntos sobre los que son preguntados;

4. Participación por incentivos materiales: Los sujetos se implican por interés material, a cambio de alguna rentabilidad que sustenta su motivación de manera extrínseca. Una vez que han obtenido el “premio”, se suele perder la motivación para seguir participando;
5. Participación funcional: Los sujetos participan para lograr objetivos de proyectos ajenos. Pueden ser tenidos en cuenta en la toma de decisiones, pero las decisiones importantes al final siempre las toman agentes externos;
6. Participación interactiva: Los sujetos se implican en el análisis, en el desarrollo y evaluación de los planes o proyectos que les interesan. Tienen el control de la toma de decisiones y de la forma de usar los recursos. La participación es vista como un derecho, y no solo como un medio para lograr unos objetivos; y
7. Automovilización: Los sujetos participan llevando a cabo iniciativas de forma independiente a agentes externos, aunque puedan recurrir a ellos en busca de apoyos pero sin perder el control. Puede darse sólo si existe un clima de apoyo propicio para que se desarrolle.

4.2.3. Los cuatro tipos de participación, Sara White (1996)

Por otro lado, Sara White (1996) propuso en su artículo “*Depoliticising development: the uses and abuses of participation*”, su propia clasificación de “participación” en el marco de las políticas de cooperación al desarrollo. En relación con la participación en proyectos de cooperación al desarrollo White (1996) dice que:

Hay dos formas principales en que las políticas de participación son admitidas en la planificación del desarrollo. La primera es la cuestión de quién participa. Esto reconoce que “el pueblo” no es homogéneo [...]. El segundo se refiere al nivel de participación. Esto señala que la participación de la población local en la implementación no es suficiente. Para que un proyecto sea totalmente participativo, ellos también deben participar en la gestión y en la toma de decisiones. (p. 143)

Tabla 8. Tipología de participación de Sara White (1996)

<i>Formas de participación</i>	<i>“Top-Down”/ Interés de los organizadores</i>	<i>“Bottom up”/ Expectativas de los participantes</i>	<i>Función de la participación</i>
Nominal	Legitimación	Inclusión	Monitor/pantalla: Visualizar o exponer
Instrumental	Eficiencia	Coste	Medio
Representativa	Sostenibilidad	Influencia	Voz
Transformadora	Empoderamiento	Empoderamiento	Un medio / Un fin

Fuente: White, 1996, p. 144.

White (1996, p. 144) va más allá de la mera exposición de las diferentes formas, funciones e intereses que forman parte del concepto “participación”, distinguiendo cuatro tipos

principales de participación en función de tres criterios que caracterizan a cada una (Ver tabla 8). El primer criterio es el interés en la participación (*Top-Down*), es decir, los intereses de los sujetos que tienen que diseñar e implementar las políticas de participación. El segundo criterio de clasificación es la perspectiva (*Bottom up*), es decir, cómo perciben los sujetos su participación y lo que esperan obtener con ella. Y el último criterio es el de la función de la participación. En síntesis, los cuatro tipos de participación de White (1996, pp. 144-147) y sus características son:

1. Participación Nominal: La participación de sujetos en un determinado proyecto sirve para legitimar a los que los han organizado. Los sujetos “participantes” perciben que son incluidos en el proyecto, pero en el fondo solo cumplen una función de visualización.
2. Participación Instrumental: La participación de los sujetos es vista por los organizadores como algo que favorece la eficiencia del proyecto, pero, sin embargo, para los sujetos “participantes” supone un coste que no les queda más remedio que asumir si quieren lograr algún beneficio. En ambos casos la participación cumple la función de ser un medio para alcanzar una finalidad, es algo instrumental.
3. Participación Representativa: La participación cumple una función representativa, como un medio eficaz a través del cual las personas puedan expresar sus propios intereses. Por parte de los organizadores de un proyecto esto asegura su sostenibilidad, y por parte de los sujetos “participantes” logran influencia sobre el proyecto.
4. Participación Transformativa: La idea de la participación como empoderamiento consiste en estar involucrado en la consideración de las opciones, en la toma de las decisiones y en formar parte de la acción colectiva para luchar contra las injusticias. Esta idea de participación es en sí transformadora. Tanto los organizadores como los sujetos participantes buscan el empoderamiento, y la participación es tanto un medio como una finalidad en sí misma.

4.2.4. Tipología de la participación juvenil en España, Serrano y Sempere (1999)

Jordi Serrano y David Sempere (1999, pp. 38-40), en su famosa obra “*La participación juvenil en España*”, defienden que es mejor dibujar varias tipologías para conocer todos los aspectos de las diferentes formas de participación:

1. Participación indirecta Vs participación directa: Es aquella que se hace a través de un órgano o persona que representa la voluntad de los verdaderos participantes. La labor del intermediario suele desarrollarse con un grado de autonomía considerable, pero también puede darse el caso de mandatos imperativos u obligatorios en los que el intermediario o representante no tiene ninguna autonomía respecto a sus

representados. Mientras que la participación directa es aquella que se hace sin intermediarios entre el participante y el objeto de la participación. Es el caso, por ejemplo, de los referéndums.

2. Participación convencional Vs no convencional: Por participación convencional hacen referencia a las formas más generalizadas, reglamentadas y comunes de participar, como por ejemplo los procesos electorales. Mientras que las no convencionales son todas las demás formas. Esta tipología resulta muy subjetiva, ya que aquellas formas convencionales o no dependerán de cada contexto o momento.
3. Participación individual Vs colectiva: Un ejemplo de la primera sería votar y un ejemplo de la segunda sería participar en alguna asociación.
4. Participación legal Vs ilegal: Clasifican de esta manera aquellas formas de participación legalmente permitidas, como votar o manifestarse, diferenciándolas de aquellas consideradas ilegales como por ejemplo aquellos actos que pudieran considerarse vandálicos.
5. Participación desde “arriba” Vs desde “abajo”: Es una manera de clasificar la participación en función de quién tiene la iniciativa. Una participación considerada desde “arriba” es aquella iniciada por los que ostentan el poder mientras que desde “abajo” la inician aquellos que no lo ostentan. Un ejemplo de participación desde “arriba” sería una iniciativa del Gobierno que afecte al conjunto de la ciudadanía, mientras que la participación desde “abajo” sería por ejemplo una iniciativa de estudiantes dirigida o que afecta al rectorado.

4.2.5. Tipología de la participación social de la infancia, Trilla y Novella (2001)

Por otra parte está la aportación que hicieron Jaume Trilla y Ana Novella (2001) en su artículo *“Educación y participación social de la infancia”*, en la que ensayaron su propia tipología de la participación con las siguientes cinco características (pp. 144-145):

1. Son cuatro maneras de participar cualitativa y fenomenológicamente distintas;
2. Cada una puede admitir subtipos o grados según una serie de variables;
3. Entre los cuatro tipos de participación que proponen se da un progresivo aumento de la complejidad de la participación, sin que ello suponga un mayor o menor nivel de participación entre ellos;
4. No son excluyentes entre ellos, sino que pueden darse alternativa o sucesivamente;
5. Aunque haya un grado de complejidad de la participación entre los cuatro tipos propuestos, ninguno debe valorarse genéricamente como negativo o impropio ni como positivo u óptimo, ya que la adecuación de cada tipo de participación infantil depende de múltiples factores (edad y madurez de los sujetos, contexto, propósito de la actividad, etc.) y cualquiera de los cuatro tipos puede llegar a darse de forma fraudulenta o perversa.

Los cuatro tipos de participación en los que la infancia puede verse implicada según Trilla y Novella (2001, pp. 145-151) son:

1. Participación simple: Es aquella en la que los individuos se limitan a seguir indicaciones o a responder a estímulos. Es la forma de participación más elemental que proponen. Consiste en tomar parte de una actividad como espectador o ejecutante, pero sin intervenir en absoluto en su preparación ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo. En su grado más sencillo estaría el “estar” o el “hacer acto de presencia”; y en el siguiente grado aquellas actividades en las que la actuación del sujeto es esencial y con cierto grado de autonomía, pero son actividades no decididas por el sujeto.
2. Participación consultiva: En ella se da un paso más en relación con la *participación simple*, y la palabra de los sujetos es escuchada. Dejan de ser meros espectadores, ejecutantes o usuarios de alguna actividad decidida previa y externamente, sino que se les anima y facilita canales para que opinen, valoren o propongan sobre asuntos que directa o indirectamente les conciernen. El grado más elemental de este tipo es la participación consultiva *no vinculante*, que consistiría en solicitar la opinión de los sujetos como una forma de obtener información de los sujetos por parte de quien dirige el proceso, pero sin un compromiso serio de acatarla (cuestionarios de valoración, sondeos, encuestas, etc.); en el extremo mayor estaría la participación consultiva *vinculante*, es decir, aquella en la que la opinión de los sujetos consultados es vital para la resolución del asunto que se trate. Entre ambos extremos cabrían múltiples grados y casuísticas, entre las que se encuentra la participación consultiva *no vinculante* en forma de *asesoramiento o consultoría*, es decir, con cierto compromiso de tomar en consideración las opiniones expresadas, negociarlas o dar explicaciones sobre las decisiones que se tomen. También cabe establecer más subtipos en función de cuándo se hace la consulta: *Antes del proceso* (para elegir acciones o sondear la aceptación previa a estas), *durante el proceso* (para reconducirlo) y *tras el proceso* (para valorarlo). Otros subtipos van en función de quién demanda la consulta: *Descendente* (cuando lo demanda o facilita quien realiza la consulta) y *Ascendente* (cuando lo demandan los sujetos a consultar).
3. Participación proyectiva: En comparación con los anteriores tipos de participación, Simple y Consultiva, el sujeto participante no se limita a ser mero espectador, ejecutante o consultado sobre una actividad o proyecto que están en manos ajenas, sino que en este caso el proyecto o actividad también es suyo y se convierte en agente que interviene en él desde dentro. Es una clase de participación más exigente que las anteriores porque requiere por parte de los sujetos participantes corresponsabilidad, compromiso y que sientan como propio el proyecto o actividad. En

su grado más elevado, este tipo de participación acontece en todas las fases de la actividad o proyecto, aunque no siempre se dé de esta forma tan completa: En la fase inicial de definición, determinación y fijación de objetivos; en la segunda fase de planificación, diseño y preparación; en la tercera fase de ejecución, gestión y control; y en la última y cuarta fase de valoración o evaluación. Dentro de la participación proyectiva infantil podríamos encontrar subtipos en función del papel que jueguen en ella los adultos. En relación con este tipo de participación, Triana y Novella (2001, pp. 149-150) argumentan, por una parte, a favor de la capacidad de los infantes y los jóvenes para emprender proyectos sin la intervención de los adultos, por lo que este tipo de participación proyectiva no se les está vedada; y por otra parte, a favor de que los adultos favorezcan y fomenten mediante diversas vías la capacidad para la participación proyectiva de los jóvenes y niños, ya sea actuando sobre el contexto (facilitando espacios, momentos, medios, etc.) o de forma más protagonista pero respetando algún grado de participación proyectiva de los jóvenes y niños, pasando por formas de intervención democráticas, no directivas, autogestionarias, etc.

4. **Metaparticipación:** Es aquella en la que los propios sujetos participantes demandan o generan nuevos espacios y mecanismos de participación. Según Trilla y Novella (2001), este tipo de participación aparece cuando los sujetos participantes consideran que los canales actuales de participación son insuficientes o ineficaces, o cuando consideran vulnerados o negados sus derechos de participación: “En la metaparticipación el objeto de la participación es la propia participación, aunque a menudo surja de situaciones o reivindicaciones con contenidos específicos” (Trilla y Novella, 2001, p. 151). Y añaden que:

Ésta consta, pues, de derechos (al voto, a la libre expresión, a la asociación, a la manifestación, etc.), de espacios, medios e instituciones que posibilitan tales derechos (parlamentos, medios de comunicación, foros, mesas de negociación, redes, consejos, asambleas, etc.), y de competencias personales y colectivas para poder ejercerlos realmente. (p.151).

4.2.6. Tipos de participación juvenil, Marc Jans y Kurt De Backer (2002)

Por su parte, Marc Jans y Kurt De Backer (2002) señalan que un equilibrio viable entre las tres dimensiones (Retos, capacidad y conexión) de su modelo triangular de la participación juvenil no sólo depende de las características de los jóvenes que participan, sino también de las circunstancias específicas en las que estén inmersas las iniciativas. En referencia a estas iniciativas concretas de participación juvenil, de manera complementaria a las dimensiones de su triángulo de la participación, Marc Jans y Kurt De Backer (2002, p. 7-10) describen los cuatro nuevos tipos de participación que se resumen a continuación:

1. Participación interna Vs externa: Hablan de participación interna para referirse a cuando los jóvenes contribuyen en asuntos propios del terreno o ámbito juvenil. Mientras que hablan de participación externa cuando los jóvenes participan en asuntos que van más allá del terreno o ámbito de la juventud, es decir, en ámbitos de dominio público o del conjunto de la sociedad.
2. Participación directa Vs indirecta: Hablan de participación directa para referirse a cuando los jóvenes interactúan con otros actores sin la intervención de intermediarios; pero por otra parte, hablan de participación indirecta cuando los jóvenes interactúan con otros actores a través de intermediarios, como por ejemplo, trabajadores u organizaciones juveniles.
3. Grado de estructuración de la participación/participación más estructurada Vs participación menos: Hablan de alto grado de participación estructurado cuando la interacción entre los jóvenes y otros actores se realiza a través de canales pre-estructurados, a menudo se realiza a través de la figura de los “representantes”, en cuyo caso entra en cuestión la legitimidad y la representatividad de los mismos. Por otra parte, se refieren a bajos grados de participación estructurada cuando la interacción de los jóvenes con otros actores no está regulada de antemano, tiene un carácter más espontáneo, pero también es una participación más pasajera.
4. La participación como un proceso y/o como un producto: La participación puede abordarse desde un enfoque dirigido a procesos y/o dirigido a productos. Enfocada como un proceso puede estimular la participación de los jóvenes creando las condiciones para que se sientan conectados. Por ejemplo, cuando vemos la participación como un proceso de aprendizaje, estaríamos dentro de un enfoque de la participación como un proceso. Por otra parte, en las iniciativas de participación, el producto o los resultados también son importantes y pueden resultar estimuladores para los jóvenes. En función del grupo de jóvenes y del contexto será más o menos importante darle más peso al proceso o al producto. Cuando los jóvenes se sienten insuficientemente conectados, un enfoque dirigido a procesos resulta más significativo; mientras que cuando los jóvenes se sienten altamente retados, el enfoque dirigido a productos resulta más adecuado.

4.2.7. Tipos de participación estudiantil universitaria institucional, Pike y Kuh (2005)

Gary R. Pike y George D. Kuh (2005) realizaron un estudio con el objetivo de explorar si es posible crear una tipología de las instituciones universitarias sobre la base de la experiencia de los estudiantes. Para ello se basaron en los resultados de la edición de 2001 de la NSSE (*National Survey of Student Engagement*, que veremos con más detalle más adelante), y realizaron un análisis factorial Q para clasificar a las escuelas y

universidades participantes en antedicho estudio, en función de las similitudes en sus perfiles de participación de los estudiantes. Los resultados de esta investigación confirman que las instituciones difieren en la forma en que se involucran a los estudiantes y que ninguna institución es uniformemente alta o baja en todas las medidas de intervención. Este estudio fue capaz de identificar siete tipos de participación institucional (Pike & Kuh, 2005, p. 202):

1. Diversa, pero interpersonalmente fragmentado: Los estudiantes de estas universidades tienen numerosas experiencias con la diversidad (diversidad de estudiantes, culturas, etc.) y tienden a utilizar la tecnología, pero no ven a la institución ni a sus compañeros como un apoyo a sus necesidades académicas o sociales ni como un estímulo. No son instituciones en las que resulte fácil vivir y aprender.
2. Homogénea e interpersonalmente cohesionada: Los estudiantes de estas universidades tienen relativamente pocas experiencias con la diversidad, pero perciben la institución y a sus compañeros como un apoyo.
3. Intelectualmente estimulante: Los estudiantes de estas instituciones participan en una variedad de actividades académicas y tienen una gran cantidad de interacción con los profesores dentro y fuera del aula, siendo muy frecuente también el aprendizaje colaborativo con otros compañeros.
4. Apoyo interpersonal: Los estudiantes que asisten a estas instituciones tienen frecuentemente experiencias de diversidad, ven a sus compañeros y al campus como un apoyo a sus esfuerzos, y tienen una cantidad razonable de contacto con los profesores dentro y fuera del aula.
5. Alta tecnología, bajo contacto: Se caracterizan por el preponderante uso de las tecnologías de la información hasta el punto de silenciar otros tipos de interacciones, predomina un marcado sentido del individualismo, hay poca colaboración, el desafío académico es bajo, y el ambiente interpersonal no es un rasgo distintivo del campus.
6. Académicamente exigente y de apoyo: Son instituciones que establecen altas expectativas de aprendizaje en las formas tradicionales, con poco aprendizaje activo y colaborativo, pero al mismo tiempo los estudiantes se apoyan entre sí y ven el campus como un apoyo.
7. Colaborativo: Los estudiantes generalmente se apoyan mutuamente para el aprendizaje, a veces mediante la tecnología. Aunque hay pocas oportunidades para experiencias con la diversidad, los estudiantes tienen una cantidad razonable de contacto con los profesores, los cuales son vistos como un apoyo.

4.2.8. Estilos de participación estudiantil universitaria, Coates (2007)

Destaca, a este respecto, la aportación que hizo Hamish Coates (2007, pp. 132-134), el cual propuso una tipología de participación en función de cuatro estilos de participación

estudiantil. Estos estilos son entendidos como estados transitorios de los estudiantes y no como cualidades o rasgos permanentes de éstos a lo largo del tiempo o a través de contextos. A su vez los sitúa a lo largo de dos ejes: el social y el académico. Los cuatro estilos de participación del estudiantado se resumen a continuación:

1. El estilo de participación “Intenso” caracteriza a estudiantes altamente involucrados en sus estudios y con una relación abierta con sus docentes.
2. El estilo “Independiente” caracteriza a los estudiantes con un enfoque del estudio más académico y menos social, con menos tendencia a trabajar colaborativamente con otros estudiantes dentro o fuera de clase, o a participar en eventos enriquecedores y actividades del campus.
3. Los estudiantes con un estilo de participación “Colaborativo” son aquellos que tienden a favorecer los aspectos sociales del trabajo y la vida universitaria (interactuando con los docentes y compañeros), en contra de las formas de interacción más individuales o cognitivas.
4. Finalmente, el estilo “Pasivo” de participación caracteriza a aquellos estudiantes que rara vez participan de las actividades generales o particulares relacionadas con el aprendizaje.

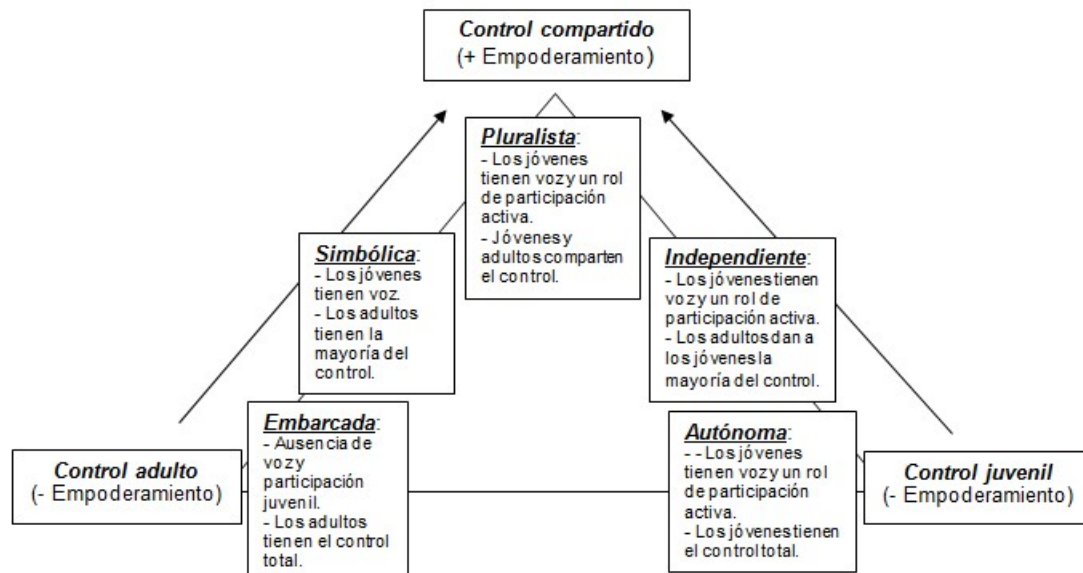
4.2.9. Pirámide de la tipología de participación y empoderamiento de los niños y adolescentes, Wong, Zimmerman y Parker (2010)

Naima T. Wong, Marc A. Zimmerman y Edith A. Parker (2010) propusieron su propia tipología de participación y empoderamiento de los niños y adolescentes, al que llamaron Pirámide TYPE (de sus siglas en inglés: “*Typology of Youth Participation and Empowerment*”). Utilizan un esquema de pirámide para articular las diferentes configuraciones de control de los jóvenes y los adultos, que reflejan los tipos de participación óptimas para el empoderamiento de los jóvenes. Por lo tanto, la Pirámide de Tipología de la Participación Juvenil y Empoderamiento (Ver Figura 7) se presenta con cinco tipos de participación que delinear diversos niveles de participación de los jóvenes y los adultos en un esquema de V invertida (Wong, et al., 2010, p. 104): 1. Embarcada/envasada, 2. Simbólica, 3. Pluralista, 4. Independiente y 5. Autónoma. Estos cinco tipos de participación van desde aquella cuyo control de los adultos es total (Embarcada), hasta aquella en la que los jóvenes ostentan el control total (Autónoma), pasando por grados intermedios.

Para estos autores (Wong, et al., 2010, p. 108), el tipo de participación que les aporta más empoderamiento a los jóvenes es aquella en la que éstos tienen un rol activo y comparten el control con los adultos (Pluralista), ya que los niños y adolescentes no pueden llevar la carga completa de empoderarse a sí mismos y a sus comunidades, por lo que los adultos deben compartir esta responsabilidad. Para lograrlo, consideran que hay que enfatizar una

orientación educativa apoyada en el aprendizaje participativo. En resumen, los procesos en los que los jóvenes y los adultos trabajan juntos son aquellos que pueden proporcionar las condiciones óptimas para el desarrollo y el empoderamiento de los jóvenes.

Figura 7. Pirámide TYPE. “Typology of Youth Participation and Empowerment”



Fuente: Wong, et al., 2010: 105.

4.2.10. Tipos de participación estudiantil universitaria, Trilla, Jover, Martínez y Romañá (2011)

Por otra parte, Jaume Trilla, Gonzalo Jover, Miquel Martínez y Teresa Romañá (2011), distinguen dos parejas de tipos de participación estudiantil, las cuales agrupan una serie de formas, vías, medios o procedimientos a través de los cuales se puede llevar a cabo la participación del estudiantado universitario (Trilla, et al., 2011, pp. 98-99):

1. Individual Vs asociativa: Van en función de si el estudiante participa a título personal (*Participación Individual*, por ej. en las encuestas de opinión sobre el profesorado, en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje, vertiendo sus opiniones a través de diversos medios internos o externos de comunicación, etc.) o por el contrario de manera gregaria (*Participación Asociativa*, por ej. en asociaciones de estudiantes de diverso carácter: político, social, cultural, deportivo, recreativo, académico, etc.).
2. Institucional Vs alternativa: Se distinguen por un criterio de formalidad o informalidad de la participación estudiantil. Aquella participación estudiantil formal o institucionalizada es la denominada *Institucional*, regida por normas establecidas (leyes, estatutos, reglamentos, etc.) y es la que se desarrolla generalmente mediante la representación estudiantil (delegados y representantes estudiantiles) en los distintos órganos de gobierno y de gestión de la universidad (Claustro, comisiones varias, Junta de Facultad, Consejo de Departamentos, etc.). Mientras que la participación informal o

no institucionalizada es la que se considera *Alternativa*, fuera de las vías reglamentadas ya sea por la inexistencia a veces de vías formales para determinadas acciones estudiantiles, o porque las existentes se consideran inadecuadas o limitadas para ello.

4.2.11. Tipos o modelos puros que vertebran la representación estudiantil universitaria, Martín y Lorente (2011)

A su vez, Irene Martín y Javier Lorente (2011) realizaron un pequeño pero interesante estudio sobre la representación y la participación estudiantil en la universidad española, a partir de un cuestionario cumplimentado por 28 representantes de estudiantes, uno por universidad, los cuales pertenecían o estaban muy cercanos al Consejo de Estudiantes Universitario del Estado (CEUNE). A dichos representantes se les suponía unos informantes altamente cualificados en labores de representación en distintos órganos de la universidad, con un elevado nivel de dedicación a esta labor y con una gran experiencia y conocimiento de los sistemas de representación en sus respectivas universidades.

Entre los objetivos de dicho estudio, Martín y Lorente intentan aportar una descripción de los tipos o modelos puros que vertebran la representación estudiantil en las universidades españolas, así como relacionar modelos y participación.

1. Modelo de Delegación o Consejo de Estudiantes: Martín y Lorente (2011, pp. 10-11) lo consideran el modelo más común de todos, el cual centra el peso de la representación de los estudiantes en delegaciones por centros o facultades, y finalmente en una gran delegación o Delegación General a nivel de universidad. Las delegaciones de centro pueden componerse por los delegados elegidos en cada clase y/o por los representantes de estudiantes en los Departamentos Docentes, en la Junta de Centro o Facultad, y para el Claustro Universitario. Una vez compuestas las distintas delegaciones de centro, se compone el Consejo de Estudiantes o Delegación General de la universidad con, por lo general: uno o varios representantes en el Claustro Universitario por cada centro, dos o más miembros de las delegaciones de cada centro, representantes de estudiantes en el Consejo de Gobierno de la Universidad (elegidos éstos previamente por los estudiantes del Claustro Universitario) y, en algunas universidades, representantes de asociaciones de estudiantes. Por su parte, el Consejo o Delegación General de Estudiantes se dota de un presidente o delegado general (Máximo representante e interlocutor válidos de los estudiantes de una universidad) y de una directiva o Comisión Permanente compuesta por lo general de una vicepresidencia, secretaría y coordinadores.

Respecto a los aspectos positivos de este modelo, en orden del más al menos nombrado, los encuestados señalaron los siguientes (Martín y Lorente, 2011, pp. 29-30): 1. Organización y jerarquía; 2. Gobernabilidad, agilidad y eficacia; 3. Cercanía con los estudiantes y sus problemas; 4. Apartidismo y poca ideologización; 5. Se garantiza la responsabilidad y la rendición de cuentas; 6. Modelo más representativo; 7. Modelo más democrático; 8. Mayor compromiso de los representantes; 9. Fomento del pluralismo; 10. Descentralización; 11. Fomento del trabajo en equipo; 12. Infraestructura y buenos recursos; 13. Fomento de la participación; 14. Especialización de los representantes; 15. Menos coste para los estudiantes; y 16. Fomento del liderazgo.

Frente a ellos, los aspectos negativos de dicho modelo en orden del más al menos nombrado por los encuestados son (Martín y Lorente, 2011, pp. 29-30): 1. Poca participación directa de los estudiantes; 2. Modelo piramidal, oligárquico y elitista; 3. Falta de percepción de la universidad en conjunto; 4. Demasiado trabajo en pocos representantes; 5. Riesgo de profesionalización de los representantes; 6. Poca representatividad; 7. Falta de mecanismos de control y responsabilidad; 8. Acomodamiento y pasividad de los representantes con el tiempo; 9. Poca unión y trabajo en equipo; 10. Ausencia de un marco legislativo común; 11. Excesiva dependencia de la coordinación; 12. Exceso de institucionalismo; y 13. Poca participación de los delegados.

2. Modelo Asociativo: Por otro lado se encuentra el modelo de representación a través de asociaciones de estudiantes, el cual señalan Martín y Lorente (2011, p. 11) que es el más tradicional en España, pero que con el surgimiento de los sistemas de delegación ha ido perdiendo peso paulatinamente. Según estos autores, el modelo asociativo se caracteriza por el hecho de que, por lo general, las elecciones a representantes de estudiantes están vehiculadas por asociaciones (o agrupaciones electorales no asociativas) gracias a unos sistemas electorales de listas cerradas, necesitadas de plataformas electorales potentes capaces de resaltar las siglas de la asociación. En este modelo la principal plataforma de representación estudiantil son las asociaciones y no las delegaciones, las cuales pueden llegar a no existir o jugar un papel residual. Por otra parte, la máxima representación e interlocutor de los estudiantes son los representantes estudiantiles en el Consejo de Gobierno.

Los aspectos positivos de dicho modelo señalados por los encuestados, en orden del más al menos nombrado, son (Martín y Lorente, 2011, p. 30): 1. Cohesión de los grupos de trabajo de las asociaciones; 2. Mayor libertad de expresión e independencia; 3. Mejor aceptación de las minorías y pluralidad; 4. Horizontalidad; 5. Ideologización; 6. Cercanía con los estudiantes y sus problemas; 7. Mayor motivación de sus miembros; 8. Competitividad y mejores propuestas; 9. Mayor participación; 10. Existencia de un marco jurídico común; 11.

Mejor transmisión de la información; y 12. Fomento de actividades al margen de la representación (Culturales, políticas, etc.).

Sin embargo, los encuestados también señalan una serie de aspectos negativos de esta modalidad, tal y como vemos a continuación en orden del más al menos nombrado (Martín y Lorente, 2011, p. 30): 1. Ideologización y partidismo; 2. Sectarismo, conflicto y división; 3. Desestructuración y poca organización; 4. No es representativo; 5. Es poco atractivo; 6. Supone una mala gestión de los recursos; 7. Existencia de listas fantasmas; y 8. Exclusión por no interiorizar los objetivos de la asociación.

3. El modelo asambleario: Según Martín y Lorente (2011, p. 11-12), éste modelo resulta dificultado por la legislación universitaria vigente que establece procesos de elección de representación de estudiantes mediante elecciones democráticas formales de participación indirecta. El modelo asambleario trata de establecer mecanismos de deliberación directa de los estudiantes para fijar su posición ante los órganos de gobierno de la universidad. La asamblea actúa ante los procesos de elección de representantes de estudiantes como plataforma electoral que presenta candidatos que actúan como portavoces de la asamblea una vez son elegidos representantes de estudiantes, por lo que el representante proveniente de la asamblea pierde toda discrecionalidad en sus funciones como representante de estudiantes y se limita a acatar el mandato de la asamblea.

Hay casos (Martín y Lorente, 2011, p. 12) en los que las asambleas universitarias están institucionalizadas dentro de la universidad, asumiendo la máxima representación de los estudiantes, y en esos casos actúan como una especie de delegación de estudiantes pero con la horizontalidad, apertura y falta de jerarquía propias del modelo asambleario. Pero las asambleas no pueden decidir directamente a los representantes de estudiantes debido al principio recogido en la legislación por el cual los representantes de estudiantes en los distintos órganos de representación universitarios han de ser elegidos mediante sufragio universal, libre, igual, directo y secreto. Es por ello que al final las asambleas están semi-institucionalizadas, coexisten con el modelo asociativo y funcionan como plataformas electorales que presentan candidaturas que compiten con otras.

Otra forma de darse el modelo asambleario recogida por Martín y Lorente (2011, p. 12) es que, dentro del modelo por delegación, se abran a procesos deliberativos asamblearios abiertos a todos para fijar criterios y posturas, pero preservando parte de la independencia y discrecionalidad de los representantes.

Al igual que con los dos anteriores modelos, los encuestados señalaron una serie de aspectos positivos que veían en este modelo, siendo, en orden del más al menos nombrado, los siguientes (Martín y Lorente, 2011, pp. 30-31): 1. Fomento de la participación; 2.

Apertura de todos los estudiantes en igualdad; 3. Legitimidad democrática; 4. Mayor movilización e implicación; 5. Más cercanía con los estudiantes y sus problemas; 6. Existencia de debate y deliberación; 7. Más representativo; y 8. Mayor independencia.

Por el contrario, también señalaron una serie de aspectos negativos del modelo asambleario, que del más al menos citado son (Martín y Lorente, 2011, pp. 30-31): 1. Falta de organización, ejecutividad y gobernabilidad; 2. Poca representatividad; 3. Dificultad de planificación a medio y largo plazo; 4. Falta de responsabilidad clara; 5. Falta de comunicación; 6. Monopolización real de grupo en la asamblea frente a una apertura aparente; 7. Dependencia de la participación alta; 8. Alta politización; 9. Altos costes de participación de los estudiantes; y 10. Dependencia de otros factores para que el modelo funcione.

En un análisis del conjunto de las tres modalidades, Martín y Lorente (2011, p. 14), consideran que el sistema más aceptado por los encuestados es el modelo de delegación, que ya es el mayoritario, mientras que por otra parte, no rechazan la inclusión de mecanismos de apertura y de debate de tipo asambleario sin renunciar a la organización, una de las fortalezas propia de la delegación. A su vez, el rechazo al modelo asociativo se basa principalmente en ser un sistema que favorece la “partidización” de la vida universitaria. En relación con ello, Martín y Lorente (2011, p. 14) también preguntaron a los encuestados sobre si los partidos políticos deberían mantenerse totalmente al margen de la representación de estudiantes, con un 89% de respuestas afirmativas; pero a la pregunta de si los partidos políticos mantienen vínculos con los representantes, un 46% afirma que “en la mayoría de los casos”.

4.3. Ámbitos, contextos o marcos de participación

En este apartado se muestran las aportaciones de distintos autores y estudios sobre los ámbitos, contextos o marcos de participación escolar, juvenil y universitaria, los cuales se definen en función de la temática sobre la que se desarrolla la participación o en función de los espacios y rangos de acción en los que se produce la participación.

4.3.1. Ámbitos o contextos de participación educativa en los centros escolares no universitarios, Gil Villa (1993)

Fernando Gil Villa (1993, p. 50) habla de tres ámbitos o contextos de participación educativa en los centros escolares no universitarios que considera que están interrelacionados influyéndose los unos a los otros:

1. Contexto político: Se refiere a la participación en el gobierno del centro, localizado en el Consejo Escolar;

2. Contexto académico: Se refiere a la participación en la relación pedagógica, situada principalmente en el aula; y
3. Contexto comunitario: Se refiere a espacios intermedios de convivencia entre los grupos de agentes personales del centro, como por ejemplo las actividades extraescolares, las escuelas de madres y padres, las asociaciones de estudiantes o las de madres y padres, etc.

Para Gil Villa, estos tres ámbitos de la participación educativa en los centros no universitarios se interrelacionan de tal manera, que la falta de participación en uno influye en la merma de participación en los otros. Por ejemplo, Gil Villa argumenta que en un contexto académico en el que el rol del estudiante es completamente pasivo y donde hay un claro dominio de las llamadas clases magistrales, con ello se fomenta que en el resto de contextos la participación también sea poca o nula. Para dicho autor “La participación en clase puede y debe constituirse en uno de los instrumentos de aprendizaje de la actitud participativa de los alumnos.” (Gil Villa, 1993, p. 51). De la misma manera, Gil Villa (1993) considera que una ausencia de participación de los estudiantes o las familias en el contexto comunitario o político (la gestión y la dirección) favorece “un tipo de organización pragmática y contractual que, [...], deja en manos del profesorado el control y la gestión de toda actividad que tenga lugar en el recinto educativo, [...]. En este modelo de funcionamiento extremo, los padres y los alumnos se comportan como clientes en demanda de un servicio – académico- y de un producto -título o credencial-.” (p. 50).

4.3.2. Ámbitos, modalidades y sub-modalidades de participación de los estudiantes escolares, Bretones (1996)

En su tesis doctoral “Concepciones y prácticas de participación en el aula según los estudiantes de Magisterio”, Antonio Bretones (1996) desarrolla los que considera los grandes ámbitos de participación de los estudiantes escolares, siguiendo un orden de mayor a menor extensión del ámbito, hasta llegar al ámbito objeto de su estudio, el aula. Estos grandes ámbitos que trata Antonio Bretones (1996, pp. 52-80) son:

1. El ámbito externo a la escuela, que engloba la participación en el entorno social, político y laboral;
2. El propio sistema escolar;
3. El centro educativo; y
4. El aula o clase.

A su vez, Antonio Bretones (1996, pp. 82-115) clasifica la participación de los estudiantes dentro del ámbito del aula por modalidades y sub-modalidades reflejadas en el siguiente esquema:

1. Participación en los procesos de la clase:
 - a. En las relaciones interpersonales o clima de clase;
 - b. En la interacción profesor y alumnos o los estilos interactivos;
 - c. En la construcción compartida del conocimiento (la zona de desarrollo próximo de Vygotsky o la ayuda justificada);
 - d. La interacción entre iguales (la verdadera participación); y
 - e. En la organización del aula, como una oportunidad para negociar las normas de comportamiento.
2. Participación en la práctica del currículum:
 - a. En el diseño del currículum (programación y selección de los contenidos); y
 - b. En el desarrollo del currículum (las actividades).

4.3.3. Marcos geográficos e institucionales de la participación de los adolescentes, Rajani (2001)

A su vez, Rakesh Rajani (2001, p. 14) contempla unos nueve Marcos Geográficos de la participación de los adolescentes: 1. Personal/individual; 2. Doméstico; 3. Barrio; 4. Pueblo/Ciudad; 5. Regional/Distrito; 6. Nacional; 7. Continente/Región del mundo; 8. Global/Mundial; y 9. Comunidades virtuales.

Rajani (2001, p. 14) también contempla unos diecinueve Marcos Institucionales de la participación de los adolescentes: 1. Familia; 2. Escuela; 3. Trabajo; 4. Calle; 5. Ambientes físicos; 6. Espacios recreativos; 7. Internet; 8. Servicio sociales o sanitarios; 9. Organizaciones culturales; 10. Instituciones religiosas; 11. Asociaciones/redes/equipos juveniles; 12. Agencias de atención a la juventud; 13. ONGs; 14. Medios de comunicación; 15. Agencias internacionales; 16. Agencias de justicia juveniles; 17. Partidos políticos/parlamentos; 18. Conferencias; y 19. En circunstancias especiales, por ej.: orfanatos, campos de refugiados, ejército, etc.

4.3.4. Ámbitos de participación en la escuela, Santos Guerra (2003)

Miguel Ángel Santos Guerra (2003), continuando su metáfora del “árbol de la participación”, habla del “tronco” del árbol, por el cual se refiere a los distintos ámbitos o contenidos de la participación. En el caso de Santos Guerra (2003, pp. 18-19), se centra concretamente en los ámbitos de participación de los padres y madres en la escuela, los cuales coinciden con los descritos previamente por Gil Villa:

1. Participación en la gestión, a través del Consejo Escolar;
2. Participación en el aprendizaje, tanto el de sus hijos como el del conjunto; y
3. Participación en lo comunitario, es decir, en la relación que la escuela establece con su entorno social.

4.3.5. Ámbitos de actuación de los representantes de estudiantes universitarios, Lizzio y Wilson (2009)

Alf Lizzio y Keithia Wilson (2009) investigaron el papel y la contribución de los estudiantes a la gobernabilidad de las universidades. Estudiaron la percepción de los representantes de los estudiantes sobre los factores que ayudan o perjudican su eficacia como estudiantes miembros de órganos de gobierno y gestión de la universidad. Una de las cuestiones que Lizzio y Wilson se plantearon fue el de las prioridades, es decir ¿Qué valor añadido consideran que aportan los estudiantes a través de su rol? Al respecto, contabilizaron una amplia gama de prioridades o cuestiones que los representantes estudiantiles trataron o atendieron respecto a su universidad, las cuales podrían ser considerados distintos ámbitos de actuación de los representantes de estudiantes universitarios (Lizzio & Wilson, 2009, p. 80):

1. *El plan de estudios* (por ej.: el equilibrio de los cursos obligatorios y optativos);
2. *La calidad de la enseñanza* (por ej.: problemas con los cursos y tutores sobre los horarios de tutorías);
3. *Las prácticas de evaluación* (Por ej.: la asignación, la coordinación de fechas de evaluación o aclarar la política de plagio);
4. *Las cuestiones de gestión* (por ej.: los problemas de equidad, la disponibilidad de la información o la disponibilidad de personal);
5. *El entorno físico* (por ej.: El acceso a instalaciones y equipos, las condiciones de aula);
y
6. *Sugerencias para actividades de los programas co-curriculares* (Por ej.: La tutoría de los estudiantes, la mejora de relaciones entre el personal y estudiantes, la participación de las empresas en los cursos o las solicitudes de apoyo adicional para el aprendizaje).

A su vez, estas cuestiones o prioridades pueden agruparse en dos meta-temas: 1. La preocupación por la calidad de la experiencia del estudiante; y 2. La percepción de justicia de los sistemas o de los comportamientos del personal docente.

4.3.6. Ámbitos de la participación de los estudiantes universitarios, Trowler (2010)

Por su parte, Vicki Trowler (2010, pp. 17-21) realizó también una clasificación de cinco grandes objetos o ámbitos de la participación de los estudiantes universitarios, es decir, de en qué se participa:

1. Los aspectos y/o procesos específicos del aprendizaje de los estudiantes: Hace referencia a aquella participación de los estudiantes en algunos aspectos o procesos

específicos de los estudiantes, y en cómo afecta a su rendimiento académico y a su satisfacción individual.

2. El diseño del aprendizaje: Se refiere a aquella participación de los estudiantes relacionada con el diseño de su propio aprendizaje, como por ejemplo en la elección de criterios de evaluación.
3. Herramientas de participación de los estudiantes en el aprendizaje basado en el aula u on-line: Los instrumentos o maneras en el que los estudiantes participan en su aprendizaje dentro de las dinámicas del aula u on-line.
4. Actividades extracurriculares: Como por ejemplo participar en servicios o voluntariados comunitarios; realizar pasantías, prácticas extraacadémicas en empresas o en servicios de la propia universidad dirigidos a los estudiantes; hacer actividades académicas no contempladas en el plan de estudios como seminarios, talleres, congresos, grupos de estudio o de debate universitarios; practicar actividades deportivas como campeonatos o pertenecer a clubs deportivos universitarios; asistir u organizar actividades culturales como grupos de teatro, coros, orquestas o ballets universitarios; etc.. Teniendo en cuenta sus consecuencias en el desarrollo y aprendizaje integral de los estudiantes, pero también las consecuencias negativas que pudiera tener dedicar demasiado tiempo y esfuerzo a actividades que no estén relacionadas con sus estudios.
5. La gobernanza de la institución: La participación de los estudiantes en la gestión y gobierno de las universidades, desde la representación estudiantil en órganos o comités de la institución, hasta la participación en asociaciones o sindicatos de estudiantes que ejercen influencia en la política universitaria. Contando además con los beneficios de la participación estudiantil en la gobernanza de las universidades, tanto para su propio desarrollo y aprendizaje, como para la calidad de los docentes y de las instituciones, y para el conjunto de la sociedad.

4.3.7. Dimensiones de la participación estudiantil en la vida universitaria, Ariño y Llopis (2011)

Antonio Ariño Villarroya, es el autor del capítulo “La dimensión social y la participación universitaria”, publicado dentro de la obra que codirigió en el 2011 junto con Ramón Llopis Goig “¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España. Eurostudent IV”. En dicho capítulo, Ariño señala que en su grupo de investigación, al hablar de participación de los estudiantes en la vida universitaria y en el oficio de estudiar, lo hacen distinguiendo diversas dimensiones. En la presente tesis, se interpreta dichas dimensiones de Ariño más bien como ámbitos de la participación de los estudiantes. Las dimensiones o ámbitos de la participación de los estudiantes en la vida

universitaria a los que se refiere Ariño son las que se resumen a continuación (Ariño y Llopis, 2011, p. 24):

1. Participación política, ya que los estudiantes gozan de representación en los distintos órganos de gobierno de las universidades y tienen la posibilidad de participar en distintos procesos electorales universitarios, desde la elección a rector, pasando por la elección de representantes a distintos órganos, hasta los consejos estudiantiles.
2. Implicación en la vida de campus, mediante la creación de asociaciones de diverso tipo.
3. Participación cívica, como asunción de compromisos sociales, cívicos y culturales, mediante la presencia en organizaciones de voluntariado, de cooperación, etc.
4. Participación académica, en el sentido de vinculación con el compromiso de estudiar y los resultados académicos.
5. Equidad participativa, es decir, distribución equitativa de las oportunidades de acceso, trayectoria y resultado de los estudiantes universitarios, según categorías y variables socio-económicas o de otro tipo.

4.3.8. Áreas de participación de los estudiantes del Plan Integral de Participación del Alumnado de la Universidad de Cádiz (2011)

En el año 2011 la Universidad de Cádiz (UCA) publicó el “Plan Integral de Participación del Alumnado (PIPA) de la UCA”, que fue elaborado principalmente durante el curso 2009-2010 (Almorza y Del Río, 2011 y 2011b). Dicho plan surgió a partir de la concienciación por parte de la UCA de la necesidad de potenciar la participación de los estudiantes de dicha universidad en los diversos aspectos de la vida universitaria. A continuación se resumen los cinco grandes ámbitos o áreas de participación de los estudiantes en la universidad que contempla el PIPA (Almorza y Del Río, 2011, pp. 11-13):

1. La docencia: Hacen referencia a la necesidad de potenciar un rol de participación mucho más activo del estudiante, basado en el escenario de la convergencia europea en el cual los créditos se contabilizan en función de horas de trabajo del estudiante. Defienden para ello la utilización de métodos activos de aprendizaje, como por ejemplo: el trabajo autónomo de los estudiantes, la realización de prácticas, la consulta de documentación, la participación en seminarios, la ejecución y exposición de proyectos, la autoevaluación, la coevaluación, etc. A esto se añaden otras actividades relacionadas con la docencia, como la participación en programas de tutorización y la evaluación del profesorado por parte del alumnado.
2. La investigación: Defienden que los estudiantes se inicien en la labor investigadora como parte de su formación universitaria. Contemplan para ello a los másteres, el

doctorado, los Trabajos Fin de Grado y las becas de colaboración en departamentos docentes.

3. La gestión universitaria: Están de acuerdo con el derecho y el deber de los estudiantes de implicarse tanto en los órganos de representación constituidos exclusivamente por alumnos y alumnas (Delegados de curso, delegados de centro, delegaciones de alumnos y consejo de estudiantes), como en los órganos colegiados que cuentan con representación del alumnado (La Junta de Centro, el Consejo de Departamento, el Consejo de Gobierno o el Claustro Universitario). Contemplan para ello impulsar tanto la presentación de candidaturas a los puestos de representación, como el promover la afluencia de votación en los correspondientes procesos electorales.
4. La vida universitaria: Tienen en cuenta el hecho de que en las Universidades también se desarrollan y ofertan al alumnado diversas actividades de tipo extraacadémico (programas deportivos, actividades culturales, programas de extensión universitaria, servicios de información y orientación, servicios de defensa del alumno, eventos lúdicos, etc.). Defienden la conveniencia de la participación de los estudiantes en este tipo de programas y actividades para su formación integral y su desarrollo personal. Por ello asumen la necesidad de que la universidad fomente y facilite la implicación del alumnado también en estos aspectos extraacadémicos de la vida universitaria.
5. La dimensión social de la universidad: Consideran que en este ámbito de extensión de la universidad a la comunidad es también importante favorecer la participación del alumnado, tanto para contribuir a la formación de éstos en valores como la responsabilidad social, como para que la sociedad se beneficie de las aportaciones de los estudiantes en diversos ámbitos. Para ello contemplan que los estudiantes participen en el Consejo Social de la UCA (compuesto por representantes de distintos sectores de la sociedad y de los estamentos universitarios) y en actividades culturales de carácter solidario, voluntariado universitario, proyectos de acción social, etc.

4.3.9. Objetos o ámbitos de participación estudiantil universitaria, Trilla, Jover, Martínez y Romañá (2011)

Otra aportación interesante es la que hicieron Jaume Trilla, Gonzalo Jover, Miquel Martínez y Teresa Romañá (2011, pp. 97-98), los cuales presentan cinco objetos o ámbitos de la vida universitaria o extrauniversitaria hacia donde se dirige la participación de los estudiantes, siendo la quinta transversal a las cuatro anteriores:

1. Participación pedagógica: Es aquella participación en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, y que se ve posibilitada o limitada por las metodologías didácticas que se usen: Desde las que propician una participación simple, como las pedagogías tradicionales (clases magistrales, etc.), hasta las que favorecen una participación más exigente como las pedagogías activas, no directivas o autogestionadas (aprendizaje

cooperativo, investigación-acción, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje-servicio, trabajo por proyectos, etc.).

2. Participación en el gobierno y en la política universitaria en general: Incluyen la participación de los estudiantes en la gestión y gobierno de su propia universidad y de sus órganos internos (facultades, departamentos, comisiones, etc.), y también en los asuntos de política universitaria más amplios (reformas de planes de estudio, financiación, legislación, autonomía universitaria, etc.).
3. Participación sociocultural: Es aquella que se da en actividades, recursos y servicios de carácter cultural, deportivo o de ocio, sin necesidad de estar conectados de forma directa con lo académico.
4. Participación comunitaria: Hace referencia a toda participación de los estudiantes que se proyecta fuera de la propia institución universitaria, como por ejemplo programas de aprendizaje-servicio, proyectos solidarios, participación en campañas, movilizaciones y reivindicaciones de carácter social o político, etc.
5. Y la participación evaluativa: Que de manera transversal a las cuatro modalidades anteriores incorpora contenidos de éstas. Hacen referencia a aquella participación de los estudiantes en procesos, internos o externos, de evaluación de la calidad de diversos aspectos de la educación superior. Ello incluye actividades como las encuestas de opinión sobre la docencia recibida, hasta la presencia de estudiantes en las comisiones de evaluación de la calidad, sean de las propias universidades o de agencias supra-universitarias de evaluación como la española ANECA.

4.3.10. Ámbitos de la participación estudiantil escolar, Susinos y Ceballos (2012)

En la misma línea que Antonio Bretones (1996), cabe destacar el tercer eje del marco de análisis de Teresa Susinos y Noelia Ceballos (2012) sobre la participación de los estudiantes en la vida escolar, llamado *“El territorio de la participación: ¿Hasta dónde llega el espacio que gestionan los alumnos?”*. En éste eje hacen referencia a los ámbitos en el que se desarrolla la participación de los estudiantes, desde los más reducidos hasta otros más amplios (pp. 34-35): 1. El aula; 2. Los ciclos o etapas; 3. El conjunto del centro; y 4. Varios centros en red.

4.3.11. Caras o ámbitos de la participación estudiantil en la Universidad Pompeu Fabra (2012)

Por su parte, el Consejo Social de la Universidad Pompeu Fabra (UPF), bajo la dirección de Emma Rodero, publicó en 2012 su propio estudio *“La participación estudiantil en la UPF”* (Rodero, *et al.*, 2012), con el objetivo general de analizar la participación de los estudiantes en la vida universitaria de la UPF y proponer medidas de actuación que la

favorezcan. En dicha investigación adoptan una visión holística de la participación estudiantil, la cual se concibe como un proyecto de formación integral que se articula y se materializa a través de tres caras o ámbitos (Rodero, et al., 2012, pp. 16-17):

1. La representación de los estudiantes en sus principales órganos y el tejido asociativo o de las asambleas de estudiantes;
2. La participación de los estudiantes en el ámbito académico, como puede ser el caso de los delegados; y
3. La implicación de los estudiantes en actividades culturales, deportivas y de cooperación o solidaridad.

4.3.12. Espacios de participación estudiantil universitaria, Parés, Chela y Martí (2012)

Marc Parés, Xènia Chela y Marc Martí (2012) son los autores del estudio “La participación estudiantil en las universidades”, publicado por el Área de Participación y Movimientos Sociales del Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP) y por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Parés, Chela y Martí (2012b, pp. 10-11) analizan tres tipos de ámbitos o espacios de participación estudiantil universitaria, los cuales consideran que cada uno de ellos se asimila a una determinada forma de entender la democracia en general y la participación estudiantil en particular:

1. Los espacios gubernamentales de representación estudiantil: En ellos una representación del alumnado forma parte de los diferentes órganos de gobierno de la universidad, junto con el profesorado y el PAS. Por ejemplo el Claustro, el Consejo de Gobierno, la Junta de Facultad, los Consejos de Estudios, etc. Estos espacios consideran que responden a una lógica de *democracia representativa*.
2. Los espacios institucionales de participación estudiantil: Son aquellos en los que exclusivamente participan los estudiantes, habitualmente mediante representantes, y pretenden llegar a ser un canal de deliberación, interlocución y/o consulta entre la comunidad estudiantil y el gobierno de la universidad, como por ejemplo los Consejos de alumnado, las delegaciones de alumnado, etc. Por su parte, responden a una lógica de *democracia participativa-deliberativa*.
3. Los espacios no-institucionales de participación estudiantil: Se trata de aquellos espacios de auto-organización estudiantil, como las asambleas de estudiantes, que a pesar de no tener el reconocimiento formal de la institución universitaria, los estudiantes utilizan con lógicas de diferente naturaleza (propuesta, resistencia, disidencia,...) con voluntad de incidir en la toma de decisiones en la universidad. Estos espacios responden a una lógica de *democracia radical* y se caracteriza por la horizontalidad de las relaciones entre los miembros y por utilizar el consenso como herramienta principal para la toma de decisiones.

4.3.13. Ámbitos de participación del I Plan de Participación del Alumnado de la Universidad del País Vasco (2012)

La Universidad del País Vasco (UPV/EHU) publicó en 2012 su primer Plan de Participación del Alumnado con el objetivo de potenciar la participación estudiantil en todos los ámbitos relacionados con la institución universitaria (Bernaras, Etxegarai y Barrio, 2012, p. 11). En este Plan contemplaron los siguientes 5 ámbitos de participación del alumnado en la Universidad (Bernaras, et al., 2012, pp. 19-22):

1. Docencia e investigación: Ligado a un modelo centrado en el aprendizaje en el que el personal docente debe buscar métodos y estrategias que permitan al alumnado reflexionar y explorar sobre la materia de aprendizaje, realizando actividades que brinden oportunidades para aplicar el contenido en investigaciones, soluciones de problemas y toma de decisiones.
2. Gestión y representación: La representación y participación en los órganos de gobierno, tanto a nivel general de la propia universidad (Claustro universitario, Consejo de Estudiantes...), como a nivel de campus (Junta de Campus, Consejo de Estudiantes...) y de los organismos internos como centros universitarios (Junta de centro, Comisiones de centro, delegados y delegadas de curso...), departamentos (Comisión Permanente...), para que los estudiantes puedan participar, de manera directa o indirecta, en la toma de decisiones en sus diferentes instituciones a través de sus representantes y para fomenta el intercambio cultural, la interacción grupal, la conciliación de diferentes puntos de vista y exploración de posibles soluciones a los problemas planteados.
3. Sociocultural: Todas aquellas actividades de carácter cultural y deportivo.
4. Comunitario: Actividades relacionadas con la cooperación al desarrollo, la participación ciudadana y el voluntariado
5. Evaluativo: En el proceso de verificación de los planes de estudios realizado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) a través de las Comisiones de Evaluación y del Consejo Asesor, y desde el Servicio de Evaluación Institucional SEI/EIZ de la UPV/EHU como principal destinatario del Programa Formativo mediante encuestas de satisfacción y como partícipe del Programa de Evaluación Institucional.

4.3.14. Ámbitos de participación del I Plan de Participación Estudiantil de la Universidad de Sevilla (2019)

La Universidad de Sevilla publicó en 2019 su primer Plan de Participación Estudiantil (IPPE) con el objetivo de contribuir al desarrollo de la cultura democrática, fomentar el estudio, incentivar el emprendimiento y propiciar la participación de los estudiantes en todos

sus ámbitos sociales, procurando implementar las medidas necesarias para su desarrollo integral como ciudadanos, procurar una mejor formación académica y humana, y contribuir a su posterior empleabilidad al adquirir una serie de valores, habilidades y capacidades muy valoradas en el mercado laboral (US, 2019, p. 26). En dicho Plan contemplaron los siguientes 7 ámbitos de participación estudiantil universitaria (US, 2019, pp. 20-25):

1. Gestión y representación: La representación y gestión estudiantil en los órganos de gobierno de la Universidad. Cabe destacar la labor del Consejo de Alumnos de la Universidad de Sevilla (CADUS), las Delegaciones de Centro, los Claustrales de Centro representantes del sector de Estudiantes y los delegados de grupo y de curso.
2. Formación complementaria: La Universidad, a través de sus servicios centrales y de sus escuelas y facultades, pone a disposición de sus estudiantes un nutrido conjunto de actividades formativas extraacadémicas en forma de talleres, cursos, conferencias o charlas, destinadas a proporcionarles formación en una serie de competencias transversales básicas que les sirvan para desenvolverse con solvencia en su futuro profesional y personal.
3. Divulgación del conocimiento: Participar en la divulgación de conocimientos científicos entre un público potencialmente universitario, pero también entre el resto de la sociedad.
4. Cultura: A través del Centro de Iniciativas Culturales, el cual promueve la cultura entre la Comunidad Universitaria por medio de talleres, conferencias, espectáculos y actividades de muy diversa índole; del mismo modo, las Facultades y Escuelas disponen de Aulas de Cultura que permiten canalizar las inquietudes estudiantiles.
5. Deportes: A través del Servicio de Actividades Deportivas de la Universidad de Sevilla (SADUS) y los campeonatos deportivos universitarios.
6. Asociacionismo universitario: Existen asociaciones culturales, deportivas, científicas y tecnológicas, o de representación, etc.
7. Colaboración estudiantil: Se encuadran en este ámbito de participación la colaboración en los Planes de Orientación y Acción Tutorial (POAT) que cada Centro posee, como estudiantes mentores, en el Salón de Estudiantes, en las Jornadas de Puertas Abiertas, Mesas Redondas, Jornadas de acogida o Bienvenida, etc. En este terreno se encuadra también el apoyar y participar en la organización, desarrollo y difusión de actividades como congresos y jornadas, campañas de información y orientación a los estudiantes, actividades de extensión universitaria o programas culturales. Se enmarcan asimismo en este ámbito de participación, cualquier colaboración entre estudiantes para aunar sus habilidades en competiciones de diversa índole en representación de la Universidad de Sevilla.

8. Solidaridad y sensibilización: Actividades de participación estudiantil a través de la Oficina de Voluntariado Universitario, la Oficina de Cooperación al Desarrollo y la Oficina de Sostenibilidad.

4.4. Formas, canales o vías de participación

Este apartado hace referencia a los distintos canales o manera concretas existentes para participar, tanto en referencia a los estudiantes universitarios, escolares o a la juventud en general. Se muestran distintas aportaciones de diversos autores y estudios al respecto.

4.4.1. Formas de participación de los estudiantes en la universidad, Astin (1999)

Alexander W. Astin (1999 [1984], p. 524) expuso una serie de ocho formas diferentes de participación de los estudiantes en la universidad:

1. Habitar en residencias universitarias;
2. Participar en programas académicos honoríficos;
3. Participar en investigaciones de pregrado;
4. Participar en fraternidades o hermandades sociales;
5. Participación académica;
6. La interacción entre estudiantes y profesores;
7. Participar en actividades deportivas universitarias; y
8. Participar en el “gobierno estudiantil”.

Hay que tener en cuenta en todo momento que el ámbito universitario al que hace referencia Astin es al anglosajón.

4.4.2. Roles o formas de participación de los adolescentes, Rajani (2001)

A su vez, Rakesh Rajani (2001, p. 14) contempla hasta unos veinte roles o formas de participación que los adolescentes podrían o deberían poder asumir en la vida social: 1. Hablando; 2. Aprendiendo o enseñando; 3. Escuchando; 4. Discutiendo o deliberando; 5. Resistiendo; 6. Cuidando; 7. Generando ingresos; 8. Asesorando o facilitando; 9. Recreándose o jugando; 10. Creando cultura; 11. Produciendo o reproduciendo; 12. Investigando; 13. Supervisando o evaluando; 14. Razonando o analizando; 15. Planificando o haciendo política; 16. Haciendo normas; 17. Tomando decisiones; 18. Administrando; 19. Representando o defendiendo; y 20. Votando.

4.4.3. Las “ramas” del “árbol de la participación”, Santos Guerra (2003)

Por su parte, cuando Miguel Ángel Santos Guerra (2003, pp. 19-21) habla de las “ramas” de su “árbol de la participación”, clasifica lo que considera los distintos canales de

participación. En concreto hace referencia a los canales de los padres y madres en la escuela: 1. Los órganos colegiados; 2. Las asociaciones; 3. Las reuniones con el tutor; 4. Las entrevistas individuales (con el director, orientador, tutor, etc.); 5. Las Escuelas de Madres y Padres; y 6. Mediante la correspondencia escrita o electrónica. A su vez, para Santos Guerra (2003, pp. 21-22) las “*hojas*” del árbol de la participación son las múltiples *acciones* que constituyen cada uno de los distintos canales de participación: Informar, informarse, dialogar, dudar, dar ejemplo, reflexionar, colaborar, controlar e innovar, etc.

4.4.4. Vías de participación de los estudiantes universitarios, Krause (2005)

Otra aportación muy relevante es la de Kerri-Lee Krause, quien participó notablemente en la elaboración de las ediciones de 2004 (Krause, et al, 2005) y 2009 (James, Krause & Jennings, 2010) del estudio “The First Year Experience in Australian Universities” elaborado por el Centro para el Estudio de la Educación Superior de la Universidad de Melbourne (CSHE, en sus siglas en inglés). Dicho estudio es una serie que se inició en 1994 y con carácter quinquenal.

Esta serie de estudios, a partir de los datos recogidos a través del “First Year Experience Questionnaire” (FYEQ, en sus siglas en inglés), proporciona información sobre los cambios a lo largo del tiempo en las actitudes, las expectativas, los patrones de estudio y las experiencias en general en el campus de los estudiantes de primer año en las universidades australianas. Más adelante se profundizará en dicho estudio.

Tras la edición de 2004 de la antedicha investigación, Krause (2005, pp. 4-7) describió una serie de cinco vías de participación de los estudiantes universitarios:

1. Participación a través clases lectivas y el estudio: En ella incluía el número de horas lectivas de curso por semana y el número de horas de estudio privado o particular a la semana.
2. Participación on-line: Abarca el número de horas a la semana de utilización de la web para el estudio y la investigación; el acceso on-line a los recursos del curso y la valoración de su utilidad; el uso de la tutoría en línea; y el uso del correo electrónico para participar con sus compañeros o el personal académico.
3. Participación con la institución: Incluye dentro de esta vía la valoración de los estudiantes sobre la utilidad de los programas de orientación para una buena introducción en la universidad y desarrollar un sentido de pertenencia a la comunidad universitaria; el sentimiento de pertenencia de los estudiantes a la universidad; la auto-identificación como estudiante universitario; y el interés en las actividades extraescolares o facilidades proporcionadas.
4. Participación con los compañeros: Dentro de esta vía de participación incluye el si los estudiantes habían hecho por lo menos uno o dos amigos cercanos durante su primer

año en la universidad; si interactúan normalmente con sus compañeros; si trabajan diaria o semanalmente con sus compañeros en áreas del curso en las que tenían problemas; y si se reunieron con sus compañeros para discutir sus asignaturas al menos semanalmente.

5. Participación con el personal académico: Dentro de esta vía de participación se abarca la búsqueda regular por parte de los estudiantes de asesoramiento o ayuda del personal académico, y el conocimiento del estudiante de que al menos uno de sus maestros sabe su nombre.

4.4.5. Formas de participar y tipos de procesos de recogida de información o de consulta de los representantes de estudiantes universitarios, Lizzio y Wilson (2009)

Por su parte, Lizzio y Wilson (2009, p. 75) también se plantearon cómo los representantes de los estudiantes comprenden sus roles. En relación con ello, a partir de la percepción que los representantes estudiantiles hicieron sobre su papel, en la tabla 9 se ilustran las funciones de los mismos, dentro de las cuales se categorizan distintas formas o maneras de participar por parte de éstos. Dichas funciones son:

1. Las cuestiones de representación iniciadas por los estudiantes; y
2. La respuesta ante las propuestas iniciadas por el órgano de representación o la institución.

Tabla 9. Funciones en el gobierno de la universidad de los representantes de los estudiantes, a partir de sus propias concepciones, Lizzio y Wilson (2009)

<i>Cuestiones iniciadas por los estudiantes</i>	<i>Cuestiones iniciadas por el sistema</i>
<u>Alerta temprana</u> : Recogiendo problemas antes de que se salgan de control, etc.	<u>Proponer la perspectiva del estudiante</u> : Logrando que el personal docente sea consciente de cómo los planes podrían afectar a los estudiantes, etc.
<u>Promoción</u> : Representar los intereses de los estudiantes, sus preocupaciones actuales o denunciando sus problemas, etc.	<u>Participación en la toma de decisiones</u> : Teniendo voz o voto en las cuestiones que afectan a los estudiantes.
<u>Desarrollo</u> : Desarrollando las ideas de mejora actuales de los estudiantes, proponiendo sugerencias y opciones positivas, etc.	<u>Implementación</u> : Ayudando a poner en acción propuestas, contribuyendo a la adopción de mecanismos o grupos de trabajo, etc.
<u>Retroalimentación de los estudiantes sobre los resultados</u> : Informando a sus compañeros sobre la respuesta de los docentes, etc.	<u>Retroalimentar a los estudiantes sobre los planes e intenciones</u> : Conduciendo la información a los estudiantes, siendo sus ojos y oídos.

Fuente: Adaptado de Lizzio & Wilson, 2009, p. 75.

Otra cuestión planteada por Lizzio y Wilson (2009, p. 79) es sobre el rol de los representantes de estudiantes en relación con la circunscripción o electorado, o dicho de otro modo ¿Cómo los representantes de los estudiantes manejan sus relaciones con el resto

del alumnado? Detectaron tres tipos de procesos de recogida de información o de consulta de los representantes de estudiantes con sus compañeros de estudio:

1. Las redes personales: Usando sus contactos y relaciones para averiguar lo que está pasando, hablar con el personal docente acerca de su percepción de los problemas de los estudiantes, etc.;
2. Los mecanismos de difusión: Un buzón de sugerencias, grupos de correo electrónico invitando a responder preguntas, la creación de un foro de discusión, etc.; y
3. Los foros de difusión: Hacer anuncios durante la clase e invitando a la gente a hablar después de clase, por ejemplo.

4.4.6. Formas de participación estudiantil en la universidad, Jover, López y Quiroga (2011)

Gonzalo Jover, Esther López y Patricia Quiroga (2011) nos presentan la investigación que se realizó durante el curso 2009-2010 acerca de la valoración que hacen los estudiantes universitarios españoles de las diferentes modalidades de participación política en la universidad. Dicha investigación se llevó a cabo con motivo de la colaboración de España en el estudio europeo “Eurostudent IV”, en cuyo cuestionario aplicado a los estudiantes españoles incluyó una pregunta adicional en la que se solicitaba que valorasen las siguientes formas de participación en la universidad (Jover, et al., 2011, p. 72):

1. Elección de delegados de clase, curso o titulación;
2. Elección de representantes de los estudiantes en los órganos de gobierno de la universidad (consejos de departamento, juntas de facultad o centro, claustro, etc.);
3. Pertenencia a asociaciones de estudiantes;
4. Presentación de solicitudes y reclamaciones a través de los decanatos, vicerrectorados, oficinas de defensores universitarios, etc.;
5. Expresión por medio de carteles, pintadas, etc.;
6. Celebración de asambleas;
7. Movilización a través de manifestaciones y huelgas; y
8. Actuación en espacios virtuales, foros y blogs.

Cabe destacar (Jover, et al., 2011, p. 75), que las cuatro primeras formas o vías de participación las engloban dentro de la modalidad de participación institucional; mientras que las cuatro últimas formas o vías de participación son consideradas dentro de la modalidad de participación alternativa.

4.4.7. Formatos que puede adoptar la participación estudiantil, Susinos y Ceballos (2012)

También hay cabida a volver a señalar el quinto eje del marco de análisis propuesto por Teresa Susinos y Noelia Ceballos (2012), sobre la participación de los estudiantes en la vida escolar “Los formatos de la participación: necesitamos el diálogo, pero también el silencio. Hacia otras formas de opinar y expresarse”. Con él, dichas autoras analizan los formatos que puede adoptar la participación del alumnado (2012, pp. 37-39): 1. La comunicación oral en todas sus modalidades o formatos; 2. La elaboración de vídeos; 3. La realización de fotografías; 4. La utilización de formatos plásticos de expresión; o 5. Mediante el silencio.

Capítulo 5. Escalas, indicadores y variables de participación

A lo largo de la extensa bibliografía consultada sobre la materia de estudio se han encontrado una serie de escalas, indicadores, variables y cuestiones o ítems sobre participación propuestas o utilizadas en distintas investigaciones sobre la materia.

En el presente apartado se presentan cada una de estas aportaciones en el marco de la investigación a la que pertenecen y de manera cronológica. La primera aportación que se presenta versa sobre participación ciudadana, pero las consecutivas se focalizan en la participación estudiantil universitaria. Además, aunque no aparecen todos los estudios existentes sobre la materia, ni todos los estudios que se han revisado y utilizado para la realización de la presente investigación, en este apartado se puede hacer un repaso aproximado de las investigaciones más relevantes y recientes, tanto del ámbito nacional como internacional, sobre la participación de los estudiantes en la vida universitaria.

El objetivo de este apartado es hacer una aproximación a las escalas, los indicadores, las variables y los ítems sobre participación, sobre todo la referida a los estudiantes en la vida universitaria, para con ello responder a la pregunta *¿Cuáles son los aspectos a tener en cuenta a la hora de conocer mejor cómo es la participación de los estudiantes universitarios?*

5.1. Anduiza y de Maya (2005): Una propuesta de indicadores de la calidad de la participación

En mayo de 2005, Eva Anduiza y Sergi de Maya publicaron su estudio “La qualitat en la participació: una proposta d’indicadors” (La calidad de la participación: Una propuesta de indicadores), en el que recogen algunas orientaciones para la evaluación de la calidad de los procesos y mecanismos de participación ciudadana con el objetivo de establecer un sistema de indicadores claro y accesible que pueda ser utilizado por todas aquellas personas interesadas en evaluar un mecanismo participativo (Anduiza y de Maya, 2005).

A la hora de clasificar los veinte indicadores que en total proponen Anduiza y Maya (2005), contemplan cuatro aspectos de la definición de la calidad en los procesos de participación ciudadana:

1. Ámbitos: Definición de los diferentes aspectos relevantes de la calidad de la participación. Estos cuatro ámbitos están presentes en cualquier proceso participativo y, por tanto, sirven para ser aplicados en contextos muy diferentes. Anduiza y Maya contemplan cuatro ámbitos:

- a. ¿Quién participa?
 - b. ¿En qué se participa?
 - c. ¿Cómo se participa? y
 - d. ¿Cuáles son las consecuencias del proceso de participación?
2. Aspiraciones normativas: Definición de los criterios para la valoración de la calidad de la participación que han de especificarse en cada uno de los ámbitos anteriores.
 3. Dimensiones: Definición de los diferentes aspectos de cada aspiración normativa que se quieren concretar en los indicadores.
 4. Indicadores: Definición de propiedades concretas y observables que refleja cada dimensión de acuerdo con los criterios normativos.

En la siguiente tabla, podemos ver de manera esquemática los cuatros ámbitos con sus respectivas aspiraciones normativas, dimensiones e indicadores de la calidad en la participación.

Tabla 10. Resumen de ámbitos, aspiraciones normativas, dimensiones e indicadores de la calidad en la participación (Anduiza y de Maya, 2005)

Ámbitos	Aspiraciones	Dimensiones	Indicadores
1. ¿Quién participa?	La participación debe ser lo más amplia y representativa del conjunto de la población mejor.	<u>Extensión</u> : Número de personas que participan.	1.1. Porcentaje de participantes sobre la población de referencia
		<u>Representatividad</u> : Características sociodemográficas de los participantes.	1.2. Porcentaje de mujeres entre los participantes
			1.3. Porcentaje de personas de nacionalidad extranjera entre los participantes
			1.4. Porcentaje de participantes con estudios universitarios finalizados
			1.5. Porcentaje de participantes menores de 30 años
			1.6. Porcentaje de asociaciones participantes sobre el total de asociaciones en la población de referencia
2. ¿Sobre qué se participa?	La participación debe cubrir cuestiones políticas relevantes sobre las que los ciudadanos deben poder influir.	<u>Relevancia de la cuestión</u> : Importancia del tema sobre el que se centra el proceso participativo.	2.1. Porcentaje del presupuesto afectado por el resultado del proceso participativo sobre el presupuesto del ámbito de referencia
			2.2. Valoración subjetiva de los participantes respecto a la relevancia de la cuestión sobre la que se participa
		<u>Margen de decisión de los ciudadanos</u> : Capacidad de influencia sobre la decisión o decisiones que el proceso da a los participantes.	2.3. Presencia en el proceso de información, deliberación y decisión
			2.4. Capacidad efectiva de los participantes de influir en los contenidos del proceso participativo
3. ¿Cómo se participa?	El proceso debe contar	<u>Implicación de los actores relevantes</u> :	3.1. Existencia de rechazo explícito de uno o más partidos políticos

Ámbitos	Aspiraciones	Dimensiones	Indicadores
	con el apoyo político, social y administrativo, y con los medios suficientes (humanos, económicos, de tiempo) para garantizar la información, la deliberación y la expresión libre de los participantes.	Grado de acuerdo e implicación en el proceso participativo de los actores políticos, sociales y de la Administración.	relevantes en el ámbito de referencia hacia el proceso participativo
		<u>Recursos:</u> Medios económicos, humanos y de tiempo disponibles para el desarrollo del proceso.	3.2. Presupuesto destinado a la actividad participativa
		<u>Organización del proceso:</u> Características del proceso en sí y condiciones en que se desarrolla la información y la deliberación.	3.3. Número de meses de trabajo a tiempo completo dedicados a la organización y la realización del proceso participativo
			3.4. Existencia de evaluación pública del proceso participativo
4. ¿Cuáles son las consecuencias del proceso?	La participación debe significar influencia real de los ciudadanos sobre las decisiones públicas y debe favorecer una cultura política participativa en la ciudadanía, en los políticos y en los técnicos.	<u>Consecuencias sobre la decisión pública:</u> Capacidad de influencia que adquieren los ciudadanos sobre las decisiones a través de la participación.	3.5. Porcentaje de tiempo dedicado a la deliberación sobre el total del tiempo del proceso
			3.6. Existencia de un sistema de expresión de preferencias de forma anónima
			4.1. Existencia de un órgano de seguimiento de las decisiones y los acuerdos tomados en el proceso participativo
		<u>Consecuencias sobre actitudes:</u> Influencia de la participación sobre los valores y las actitudes democráticas de ciudadanos, políticos y técnicos.	4.2. Grado de realización o cumplimiento de las decisiones y los acuerdos tomados durante el proceso
			4.3. Existencia de un acto de devolución o de rendición de cuentas de los políticos con la ciudadanía
			4.4. Valoración positiva del proceso según los participantes

Fuente: Adaptado de Anduiza y de Maya, 2005, p. 17.

5.2. El “Informe Urraca” de la Universidad de Cantabria sobre representación estudiantil y procesos electorales universitarios (2005)

En marzo de 2005 salió a la luz el conocido como “Informe Urraca” de la Universidad de Cantabria (UC), sobre participación en la representación estudiantil en dicha universidad (Urraca, 2005). El informe fue elaborado por encargo del Consejo de Estudiantes de la UC (CEUC) y publicado por el Consejo de Gobierno de la misma universidad, a raíz de la baja participación de los estudiantes en las elecciones al Claustro de la UC de febrero de 2004. El informe recoge el estado de la participación de los estudiantes dentro de los diferentes niveles de representación que existen en los órganos de la UC con el objetivo de

comprender mejor el porqué de la escasa participación estudiantil. Además de reflejar la situación, analiza su problemática y propone medidas o posibles vías de actuación para ser tenidas en cuenta por todos los órganos de gobierno de la UC.

Además de analizar la normativa universitaria propia de la UC y de analizar las estadísticas de participación electoral en los distintos comicios de la UC, elaboraron una encuesta sobre la representación estudiantil y los procesos electorales que les atañen, que cumplieron con estudiantes de siete centros de la UC a comienzos del curso 2004-2005. Dicha encuesta consta de 13 preguntas que podrían ser consideradas como indicadores sobre la participación de los estudiantes universitarios en la representación estudiantil y en los procesos electorales (Urraca, 2005, pp. 45-52):

1. ¿Conoces a tu Delegado de Centro?
2. ¿Conoces a tu Decano o Director de tu Centro?
3. ¿Conoces los servicios y actividades de tu Delegación de Alumnos?
4. ¿Confiarías en tus representantes en caso de tener un problema?
5. ¿Te interesas por las actividades que ofrece la Universidad de Cantabria?
6. Valora la información que recibes en las elecciones a representantes.
7. ¿Por qué no votas en las elecciones de la Universidad?
8. ¿Te enteras de las elecciones a Consejos de Departamento que se celebran en tu Centro?
9. ¿Conoces los candidatos que aparecen en la papeleta cuando vas a votar?
10. ¿Crees que los representantes de alumnos tienen peso suficiente dentro de los órganos de gobierno de la Universidad?
11. ¿Estarías dispuesto a presentarte, llegado el caso, a representante de alumnos?
12. ¿Considerarías adecuado reconocer el trabajo de tus representantes?
13. Si recibieses más información sobre lo relacionado con las elecciones ¿votarías?

5.3. Las siete escalas de participación estudiantil universitaria de K-L. Krause y H. Coates (2008)

A partir de su experiencia en la elaboración de la edición de 2004 del estudio “The First Year Experience in Australian Universities” (Krause, et al., 2005), Kerri-Lee Krause desarrolla junto con Hamish Coates siete escalas calibradas de la participación de los estudiantes con su estudio universitario y con su comunidad de aprendizaje, y exponen la dinámica y la distribución de estos fenómenos en la población estudiantil de primer año (Krause & Coates, 2008, pp. 6-10):

1. Escala de Participación en la Transición / “Transition Engagement Scale” (TES): Esta escala consta de ítems que miden el grado en que los estudiantes de primer año se

involucran con la vida y las experiencias de la universidad durante el proceso de transición. Consta de tres dimensiones:

- a. *La participación en los programas de orientación universitaria.* Se evalúa el éxito con el que el programa de orientación de la universidad logra los objetivos de conectar a los estudiantes con las personas y los servicios para el apoyo de su aprendizaje y su experiencia en su conjunto. Muchas universidades ofrecen programas de orientación opcionales para familiarizar a los estudiantes con sus compañeros, el personal y los servicios de la comunidad de aprendizaje universitario, y así ayudar a los estudiantes a desarrollar un sentido de pertenencia a la universidad y proporcionarles información importante sobre cómo tener éxito en la universidad.
 - b. *La búsqueda de asesoramiento académico sobre asignaturas/unidades de estudio o itinerarios* (en España tenemos las famosas menciones, que en muchos casos hay que seleccionarlos a mediados del primer curso). Para muchos estudiantes puede ser un proceso especialmente difícil con consecuencias significativas. Si los estudiantes reciben asesoramiento incorrecto o toman decisiones inapropiadas, esto puede impedir su progreso a través de un curso e incluso pueden tener altos costes económicos adicionales. Asesoramientos útiles y consejos responsables son claves para mejorar la transición con éxito y la satisfacción de los estudiantes en el primer año.
 - c. *El desarrollo de la identidad del estudiante y el cumplimiento de sus expectativas.* La transición es un tiempo durante el cual los estudiantes desarrollan su identidad como estudiantes universitarios y conforman su opinión sobre si la vida universitaria es lo que esperaban que fuese o no.
2. Escala de participación académica / “Academic Engagement Scale” (AES): Mide el desarrollo de la capacidad de gestionar el propio tiempo, los hábitos y las estrategias de estudio. Esto incluye tanto el conocimiento sobre uno mismo como la capacidad para un aprendizaje autogestionado. La AES incluye ítems sobre los comportamientos de estudio por iniciativa propia, las contribuciones a las discusiones en clase y los patrones de asistencia de los estudiantes. También incluye una invitación para que los estudiantes hagan una autoevaluación sobre el manejo estratégico de la carga de trabajo y los comportamientos de búsqueda de asistencia.
 3. Escala de participación con los compañeros / “Peer Engagement Scale” (PES): Mide el desarrollo del conocimiento en colaboración con sus compañeros. La PSE identifica las actividades claves de colaboración entre compañeros en tres contextos:
 - a. *En clase*, dentro de la dinámica de enseñanza-aprendizaje con el docente y con sus compañeros;

- b. *Más allá de la clase formal*, pero con conexiones a la misma (estudiar y trabajar engrupo, compartir apuntes y ayudarse ante las dificultades relacionadas con el curso);
 - c. *En la comunidad de aprendizaje más amplia*, valorando los estudiantes las actitudes y valores relacionados con sus experiencias dentro de la comunidad de aprendizaje más amplia (Departamento/Facultad/Campus).
4. Escala de participación Estudiante-Docente / “Student–Staff Engagement Scale” (SES): Refleja el papel crítico ejercido por el personal académico para ayudar a los estudiantes de primer año a comprometerse con sus estudios y participar en la comunidad de aprendizaje en su conjunto: “La percepción de los estudiantes del ambiente de aprendizaje y sobre el compromiso del personal académico para apoyarles en el aprendizaje tienen una profunda influencia en la satisfacción de los estudiantes y el sentido de pertenencia en la comunidad de aprendizaje” (Krause & Coates, 2008, pp. 8-9). Varios ítems del SES se centran en la percepción de los estudiantes sobre el interés que el personal docente muestra sobre su progreso académico (actitudes y comportamientos de empatía por parte de los docentes hacia sus estudiantes y cómo los docentes brindan información sobre el progreso del estudiante). Otro elemento del SES es la percepción de la habilidad del personal docente en el aula y el entusiasmo por las asignaturas de los estudiantes.
 5. Escala de participación intelectual / “Intellectual Engagement Scale” (IES): Sondea opiniones de los estudiantes sobre el grado en que sus asignaturas les proporcionan estimulación intelectual y desafío. El IES también comprende una evaluación global de las opiniones de los estudiantes sobre el nivel de estimulación intelectual a lo largo del primer curso una vez finalizado.
 6. Escala de participación on-line / “Online Engagement Scale” (OES): Esta escala refleja tres formas principales en que los estudiantes de primer año participan on-line. El primer grupo de ítems son sobre el uso de la web y de programas de ordenador para apoyar el aprendizaje y acceder a recursos. El segundo grupo de ítems se centra en el papel de las TIC en la promoción del aprendizaje independiente y por iniciativa propia. Y otro grupo de ítems de la escala es el de la comunicación y la construcción de la comunidad utilizando las TIC. Krause y Coates (2008) consideran que “el compromiso de los estudiantes con las TIC representa una escala separada que no se opone a su interacción e influencia sobre toda una serie de comportamientos, actitudes y experiencias de aprendizaje” (p. 9).
 7. Escala de participación más allá de la clase / “Beyond-Class Engagement Scale” (BES): Esta escala incluye ítems sobre la participación extracurricular, por ejemplo en actividades deportivas o culturales, en clubes y/o en asociaciones. También mide el sentido de pertenencia a la universidad (sentirse parte de ella) y de conexión social

con otros estudiantes más allá del aula de clase (desarrollando amistades e interacciones sociales en la universidad más allá de los contextos académicos). “Las instituciones harían bien en hacer un seguimiento de las respuestas de los estudiantes a esta escala como un medio de diagnóstico de la salud de la vida del campus y de la comunidad a través de los ojos de los estudiantes de primer año.” (Krause & Coates, 2008, p. 10).

5.4. El estudio sobre participación estudiantil universitaria en la Universidad de Girona (2008)

Durante el curso 2007-2008 se llevó a cabo en la Universidad de Girona (UdG) un estudio descriptivo para conocer las percepciones y opiniones que los estudiantes de dicha universidad tenían con relación a su participación en los órganos de gobierno y en otros espacios de participación relativos a los centros y los estudios que cursaban (Soler, et al., 2008, 2011 y 2012). Para dicha investigación se plantearon los siguientes objetivos (Soler, et al., 2011, p. 328):

1. Conocer el nivel de información que tienen los estudiantes sobre los canales de participación que la Universidad tiene establecidos y su percepción sobre las posibilidades y oportunidades reales de participación.
2. Conocer cuál es el grado de participación de los estudiantes en las distintas estructuras de representación reguladas de la Universidad.
3. Analizar si se detectan diferencias importantes en función de la edad, el género y la titulación en cuanto a la participación en diferentes aspectos de la vida universitaria.
4. Identificar y analizar los canales y estructuras de participación no reglamentados que funcionan actualmente en las distintas facultades y escuelas de la UdG (delegados de curso, asambleas de grupos, asambleas generales, etc.).

Para la investigación usaron distintas fuentes de información (estudiantes, coordinadores de estudios, vicedecanos, bases de datos, etc.) y también distintas estrategias e instrumentos de recogida de información (cuestionario a los estudiantes, grupos de discusión con los representantes de estudiantes, análisis de documentación, entrevistas a los coordinadores de estudios y vicedecanos de estudiantes de cada escuela o facultad).

Además de la luz que dicho estudio arroja sobre la participación de los estudiantes, resulta interesante observar qué aspectos específicos de la participación o indicadores tuvieron en cuenta los investigadores para poner su foco en ellos (Soler, et al., 2011, pp. 328-337):

1. El nivel de información de los estudiantes sobre los canales y las estructuras de participación universitarias existentes:

- a. Valoración de los estudiantes sobre su propio conocimiento de los espacios y mecanismos de participación en la Universidad.
 - b. Valoración de los estudiantes sobre su propio conocimiento de los representantes de estudiantes en diferentes órganos de gobierno de la Universidad (Representante de curso, Consejo de Estudios, Comisión de Gobierno de la Facultad, Junta de Facultad y Claustro).
 - c. Valoración de la información recibida sobre espacios y mecanismos de participación en la universidad a través de diferentes medios o canales de información:
 - La página web de la Universidad;
 - La facultad y la coordinación de Estudios;
 - El Consejo de Estudiantes y sus delegaciones;
 - El aprendizaje por descubrimiento, “sobre la marcha”;
 - Los delegados/representantes de curso;
 - Las conversaciones informales y los comentarios de los estudiantes de cursos anteriores; y
 - La sesión informativa y de acogida del primer día de curso.
 - d. Grado de participación de los estudiantes en diferentes órganos de gobierno.
2. Percepción y valoración de los estudiantes sobre las posibilidades/oportunidades de participar en la dinámica de las facultades y las escuelas universitarias, y la importancia que tiene hacerlo:
- a. Valoración de los estudiantes sobre la implicación del profesorado a la hora de promover la participación de los estudiantes.
 - b. Valoración de satisfacción de los estudiantes con su propia experiencia de participación.
 - c. Motivos por los cuales los estudiantes participan en los espacios y órganos de gobierno de la universidad:
 - Porque nadie más quiere hacerlo;
 - Porque estoy convencido/da de la importancia de participar;
 - Para aprender cosas nuevas y tener experiencias enriquecedoras;
 - Para hacer amistades; y
 - Otros.
 - d. Razones de los estudiantes para no participar en los órganos de gobierno:
 - No tengo tiempo para invertir en estas tareas, prefiero dedicarme de lleno a los estudios;
 - No tengo tiempo porque trabajo;
 - Tengo otras prioridades en mi tiempo libre;
 - No creo que valga la pena;
 - Los espacios y mecanismos de participación no me atraen;

- Desconozco cuáles son los espacios y mecanismos de participación;
 - Conozco los espacios y mecanismos de participación pero no conozco a nadie que participe;
 - El clima del aula y de mis estudios, en general, es poco participativo y no invita a la participación;
 - Me cuesta participar; y
 - Estoy satisfecho/a del funcionamiento de la Universidad.
- e. Iniciativas de las que son partidarios los estudiantes para favorecer la participación en los diferentes órganos:
- Informar más a través de los canales de información habituales (web, sesiones, clases, etc.) sobre el funcionamiento de la universidad;
 - Reconocer con créditos de libre elección la participación de los estudiantes en diferentes órganos de representación y participación;
 - Revisar los actuales espacios de participación y aumentaren ellos el protagonismo de los estudiantes;
 - Hacer formación específica (libre elección) sobre los espacios y mecanismos de participación en la UdG;
 - Dejar que sean los mismos estudiantes los que tomen la iniciativa en este proceso, ya que de otra manera se estaría actuando de forma paternalista; y
 - Ya me parece bien como está. Si no se participa más es porque no se quiere.
3. Los canales y estructuras de participación no reglamentados que funcionan en las distintas facultades y escuelas de la UdG (delegados de curso, asambleas de grupos, asambleas generales, etc.).

5.5. El Plan Integral de Participación del Alumnado de la Universidad de Cádiz (2011)

En el *“Plan Integral de Participación del Alumnado”* (PIPA) de la Universidad de Cádiz (UCA) que se publicó en 2011, a la hora de describir y hacer el diagnóstico sobre la situación actual de la participación de los estudiantes en la UCA, se organiza la información en una serie de temas en los que se focalizó su estudio. En ellos se refleja: La situación normativa respecto a la participación estudiantil universitaria; los distintos ámbitos, vías, procedimientos e iniciativas de participación estudiantil; los recursos materiales y humanos con los que se cuenta para ello; y un diagnóstico general de la situación a partir de las voces de miembros de los distintos estamentos de la universidad. En el siguiente esquema pueden verse de manera sintética dichos temas, los cuales pueden entenderse a modo de indicadores de participación (Almorza y Del Río, 2011, pp. 10-85):

1. El contexto y el marco de actuación: Reflejan la evolución del número de alumnos y las características de la población universitaria de la UCA.

2. El marco legislativo de la participación del alumnado: Contemplan la normativa al respecto de carácter estatal, la autonómica andaluza y la de la propia UCA.
3. Los programas existentes que han sido diseñados y gestionados por el alumnado: Describen una serie de programas: Programa “Libros libres”, Programa “Club de Lectura”, Oficina de Atención Legal, Oficina de Alojamiento, y la Tebeoteca.
4. Las estructuras participativas y los procesos participativos del alumnado en la UCA en cada una de los cinco grandes ámbitos de participación contemplados:
 - a. *Estructuras de Gestión (EG) y Procesos relativos a la Gestión (PG) de la universidad*:
 - Contemplan 14 EG: 1. El Consejo Social, 2. Consejo de Gobierno, 3. Claustro Universitario, 4. Junta Electoral General; 5. Defensor del Universitario Adjunto en representación del estamento de los estudiantes (Un estudiante a propuesta del Defensor Universitario), 6. Director del Secretariado de Organización y Participación (un estudiante a propuesta del Vicerrector de Alumnos), 7. Director del Secretariado de Iniciativas del Alumnado (un estudiante a propuesta del Vicerrector de Alumnos), 8. Junta de Facultad o Escuela, 9. Comisiones Delegadas de Junta de Facultad o Escuelas, 10. Consejos de Departamento, 11. Delegados de Curso, 12. Delegados de Centro, 13. Delegaciones de Alumnos de los Centros, y 14. Delegación de Alumnos de la Universidad de Cádiz (DAUC).
 - Contemplan 5 PG: 1. Elecciones a Rector, 2. Elecciones a representantes en Claustro Universitario, 3. Elecciones a Decano/a o Director/a, 4. Elecciones a Representantes de Alumnos en Junta de Facultad o Escuela, y 5. Elecciones a Delegados de Curso.
 - b. *Estructuras y procesos relativos a la Docencia*: 1. Programa SICUE-SÉNECA, 2. Programa Erasmus, 3. Programa de Becas Internacionales Bancaja, 4. Órgano Colegiado de Selección de Becarios de la UCA (una comisión con 3 representantes de estudiantes entre sus miembros), 5. Encuestas Docentes, 6. Programas de tutorización entre iguales, y 7. Servicio de Atención Psicológica y Pedagógica.
 - c. *Estructuras y procesos relativos a la Investigación*: 1. Alumnos colaboradores en Departamentos, 2. Becas de Colaboración en Departamentos, 3. Órgano Colegiado de Selección del Becarios de colaboración (cuenta entre sus miembros con un representante de estudiantes), y 4. Comisión de Investigación (Cuenta entre sus miembros con un estudiante de doctorado elegido por el Consejo de Gobierno).
 - d. *Estructuras relativas a la vida universitaria (EV)*: 1. Asociaciones Universitarias de estudiantes y/o egresados, 2. Actividades deportivas (Uso de las instalaciones deportivas de la UCA, solicitud de créditos por actividades deportivas, actividades deportivas, escuelas deportivas, talleres deportivos, competiciones deportivas y comisiones universitarias deportivas con miembros estudiantes), y 3. Actividades

culturales (actividades culturales, becas para cursos estacionales, servicios de información cultural, etc.).

- e. *Estructuras relativas a la dimensión social de la UCA (ES)*: 1. Actividades sociales y solidarias, 2. Actividades ambientales, 3. Actividades relacionadas con el empleo, y 4. Alojamiento con mayores.
5. Iniciativas existentes del Vicerrectorado de Alumnos sobre participación estudiantil:
- a. *Curriculum Deportivo*: Consiste en recoger, en una certificación académica oficial emitida por el Vicerrectorado, todas las actividades deportivas que el alumno/a haya desarrollado en la UCA.
 - b. *Curriculum de Gestión*: Es un certificado anual, emitido por el Vicerrectorado de Alumnos, todas las tareas y puestos de representación desempeñados por el alumno/a solicitante durante sus estudios.
 - c. *Oficina de Atención a las Asociaciones*: Tiene como objetivo informar, asesorar y dar asistencia tanto a las diferentes asociaciones universitarias, como a los alumnos/as que tengan interés en constituir una asociación.
 - d. *Manual de Acogida*: Es un documento que reciben al realizar la matrícula los estudiantes de primer curso que explica los principales aspectos relativos a la estructura de la UCA, las posibilidades de participación de los estudiantes en la vida universitaria, y los diferentes servicios y actividades disponibles para el estudiantado.
 - e. *Agenda mensual del Vicerrectorado de Alumnos*: Es una Agenda donde se recogen las distintas actividades que tendrán lugar durante el mes siguiente en los diferentes Campus y que pueden ser de interés para el estudiantado, así como las diversas convocatorias de premios, becas, concursos, etc. dirigidas a los estudiantes.
 - f. *Informe de Actividad del Vicerrectorado de Alumnos*: Un informe con periodicidad quincenal de las actividades realizadas, que se envía por e-mail a todos los estudiantes y se publica también en la web de la UCA.
 - g. *Revista El Drago*: Es una publicación del Vicerrectorado de Alumnos de números temáticos que tiene el objetivo de informar de la actualidad acontecida en materia de alumnado en la UCA.
 - h. *Correo institucional TAVIRA-Alumnos*: Tablón Virtual de Anuncios y Comunicados Internos de la UCA, es el servicio de comunicación interna mediante correo electrónico.
 - i. *Libro de Bienvenida*: El objetivo es el fomento de la lectura entre el alumnado universitario de nuevo ingreso.

- j. *Campaña “Comparte tu coche”*: Su objetivo es potenciar el uso compartido del vehículo privado en la UCA, tanto para los estudiantes como para el personal que diariamente asiste a su lugar de trabajo.
6. Los recursos humanos y materiales en la participación del alumnado:
- a. *Recursos humanos*: Fundamentalmente lo forman los estudiantes de las Delegaciones de Alumnos de los centros y el personal del Vicerrectorado de Alumnos, que a su vez cuenta con tres puestos específicos creados para potenciar la participación de los estudiantes: El Secretariado de Organización y Participación (un estudiante a propuesta del Vicerrector de Alumnos), el Secretariado de Iniciativas del Alumnado (un estudiante a propuesta del Vicerrector de Alumnos), y el Secretariado del Plan de Participación (elaboración de la Agenda mensual de actividades del Vicerrectorado de Alumnos, y de la coordinación, elaboración y seguimiento del PIPA).
 - b. *Recursos materiales*: Fundamentalmente cuentan con el presupuesto del Vicerrectorado de Alumnos, el de la Delegación de Alumnos de la Universidad de Cádiz, y el de los distintos centros que financian sus respectivas Delegaciones de Alumnos y las asociaciones de estudiantes.
7. Diagnóstico de la situación actual: A partir de la recopilación de la información recién citada, realizaron un diagnóstico de la situación actual de la participación de los estudiantes en base a la información recogida a través de grupos de discusión con alumnos/as, reuniones con representantes del alumnado y reuniones con equipos directivos de los Centros. Con cada uno de éstos colectivos valoraron el estado de la participación estudiantil, las causas que percibían sobre su baja participación y las medidas que proponen para fomentar la participación del alumnado.

5.6. La Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes en España (2011)

Antonio Ariño, Ramón Llopis e Inés Soler (2014, p. 8) son los directores del estudio *“Desigualdad y Universidad: la Encuesta de Condiciones de Vida y de Participación de los estudiantes universitarios en España 2011”*, una investigación que se llevó a cabo a lo largo de 2010 y que ofrece los resultados de la *“Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes en España”* (ECoViPEU), cuyo objetivo es proporcionar información estadística sobre las condiciones de vida y formas de participación de los estudiantes universitarios en España. A su vez, constituye uno de los resultados principales del proyecto *“EQUI-PAR. Equidad participativa, desigualdad y movilidad en la Universidad Española”*, financiado por el programa Estudios y Análisis del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Orden EDU/2344/2011 de 16 de julio).

El proyecto ECoViPEU (Ariño, Llopis, y Soler, 2014, p. 40) ha sido realizado por el *Observatorio de la Vida y la Participación de los Estudiantes – Campus Vivendi*. Su objetivo es lograr un conocimiento sobre las características de los estudiantes universitarios, sus condiciones académicas y sociales, su vinculación al estudio y sus trayectorias académicas, así como de los diversos aspectos relacionados con la participación en la vida universitaria. Para ello obtuvieron información sobre sus características sociodemográficas, sus condiciones de acceso a la universidad, las formas de estudio, sus estilos de vida y sobre la valoración de su experiencia universitaria. El instrumento utilizado fue un cuestionario online que se proporcionó a una muestra de estudiantes de 52 universidades españolas con un total de 25.104 respuestas válidas. El cuestionario se compone de cinco bloques, nueve temas y 42 indicadores con sus correspondientes ítems sobre las condiciones de vida y de participación de los estudiantes universitarios españoles, que se desglosan a continuación (Ariño, et al., 2011, pp.: 207-220):

Bloque I: Situación actual

1) Estudios actuales:

- 1.1. ¿En qué Universidad estás estudiando? (Respuesta abierta)
- 1.2. ¿Qué titulación/es estás estudiando este curso? (Respuesta abierta)
- 1.3. Y dicha titulación es... (Diplomatura, Lic.; Grado, Doble Grado, Máster, Doctorado, etc.)
- 1.4. Si estás estudiando un grado, un primer o un segundo ciclo, al entrar en la universidad ¿en qué opción elegiste estos estudios? (1ª, 2ª, 3ª, otras)
- 1.5. Desde que comenzaste en la titulación actual, ¿éste es tu...? (Primer año, 2º, 3º, 4º, 5º, más de 5º)
- 1.6. Al comenzar este curso, en septiembre ¿cuántos créditos de tu titulación tenías aprobados? (Respuesta abierta)
- 1.7. ¿Y en cuántos créditos te matriculaste para este curso? (Respuesta abierta)

2) Acceso a la universidad:

- 2.1. ¿Mediante qué vía accediste a la universidad? (PAU-tipo de bachilleratos; Ciclo Formativo de Grado Superior; Acceso a mayores de 25 años; Acceso a mayores de 40 y 45 años; otra carrera universitaria; otras vías)
- 2.2. Por favor, indícanos tu nota media de acceso a la universidad. (Respuesta abierta)
- 2.3. ¿En qué año la obtuviste? (Respuesta abierta)
- 2.4. ¿Dónde vivías cuando acabaste la Enseñanza Secundaria? (Respuesta abierta: Municipio)
- 2.5. Señala en cuál de las siguientes franjas se encuentra aproximadamente el tamaño de ese municipio (“Menos de 2000”, “2000 a 10.000”, “10.000 a 50.000”; “50.000 a 100.000”; “100.000 a 500.000”; “Más de 500.000”)

3) Expectativas respecto a la universidad:

3.1. En el momento de elegir la carrera, ¿tenías alguna idea sobre las asignaturas que configuran el plan de estudios de la misma? (No, no sabía lo que me iba a encontrar; Sí, tenía una ligera idea; Sí, tenía una idea más o menos precisa; Sí, conocía perfectamente la carrera)

3.2. En el siguiente listado de motivos, ¿cuál ha determinado tu elección de carrera en primer lugar? ¿Y en segundo lugar?

- a. Porque se corresponde con mis aptitudes.
- b. Porque se corresponde con la profesión que quisiera ejercer.
- c. Para cumplir un sueño (era la que más me gustaba).
- d. Por tradición familiar.
- e. Porque me conduce a una profesión de prestigio.
- f. Por eliminación.
- g. Porque tiene numerosas salidas profesionales.
- h. Porque proporciona una formación amplia y polivalente.
- i. Porque era una carrera corta y adecuada a mis posibilidades.
- j. Porque conduce a trabajos bien pagados.
- k. Por mi experiencia profesional previa.

Bloque II: Prácticas de estudio4) Prácticas de estudio y agenda semanal:

4.1. En el transcurso de una semana normal, ¿cuántas horas dedicas (entre semana y los fines de semana) de media a la asistencia a clases, a las tareas de estudio y al trabajo remunerado? (Respuesta abierta: nº de horas)

4.2. De la totalidad de las clases a las que tenías que asistir durante este curso, ¿a qué porcentaje aproximado calculas que has asistido? (0 = ninguna; 100 = todas)

4.3. ¿Por qué faltaste a clase? (Máximo 3 respuestas a elegir)

- a. Con las fotocopias, los apuntes y los manuales tengo suficiente.
- b. Me organicé con compañeros para intercambiar apuntes.
- c. Estuve preparando algún examen o prueba extrauniversitaria.
- d. Estuve estudiando o haciendo un trabajo para otra asignatura.
- e. No eran asignaturas importantes.
- f. La forma en que el profesor impartía las clases no me gustaba.
- g. No me venía bien el horario.
- h. Me decepcionó la asignatura, no era lo que me esperaba.
- i. Ya había asistido a esa clase, pero no la superé el curso anterior.
- j. Los materiales de clase ya estaban en el aula virtual.
- k. Estaba trabajando.

5) Régimen de dedicación al estudio:

5.1. Durante este curso académico, de las siguientes modalidades de dedicación ¿cuál encajaría mejor con lo que estás haciendo?

- a. Estudio a tiempo completo (sólo te dedicas a estudiar).
- b. Estudio, pero también realizo algún trabajo intermitente (compaginas el estudio con un trabajo ocasional).
- c. Estudio y además trabajo a tiempo parcial (compaginas el estudio con una jornada de trabajo de menos de 35 horas semanales).
- d. Trabajo a tiempo completo y además estudio (compaginas el estudio con una jornada de trabajo de 35-40 horas).

(Solo si trabajas y estudias al mismo tiempo)

5.2. ¿En qué medida las afirmaciones siguientes se corresponden con tu situación personal? (En escala de 1 a 5, siendo “1”: totalmente en desacuerdo y “5”: totalmente de acuerdo)

- a. Tengo dificultades para compaginar ambas actividades.
- b. Mi trabajo es enriquecedor en el plano personal.
- c. Mi trabajo me permite estructurar mi vida de estudiante
- d. Mi trabajo está relacionado con mi área de estudios.
- e. Mi trabajo me deja poco tiempo para el ocio.
- f. Mi trabajo es un trampolín para mi vida profesional futura.
- g. Mi trabajo me genera a veces problemas de salud (estrés, fatiga...).
- h. Mi trabajo puede ser un impedimento para el buen desarrollo de mis estudios.

5.3. ¿Qué importancia tienen para ti las siguientes razones para trabajar mientras estudias? (En escala de 1 a 5, siendo “1”: totalmente en desacuerdo y “5”: totalmente de acuerdo)

- a. Tengo necesidad de dinero para llevar una vida independiente.
- b. Tengo mucha necesidad de dinero para financiar mis estudios.
- c. Tengo ganas de hacer algo práctico, de tener otras experiencias.
- d. Quiero ganar dinero para poderme pagar cosas mías (ocio, viajes...).
- e. De esta manera, me preparo para la futura profesión, supone una cualificación complementaria.
- f. Mejoro mis posibilidades de ser contratado en el futuro gracias a que consigo relaciones y contactos.

Bloque III: Vida cotidiana

6) Actividades básicas de la vida diaria:

6.1. ¿Dónde resides durante el curso académico?

- a. Vivo con mis padres.

- b. En una vivienda de mis padres pero donde no viven.
- c. En la vivienda de otro miembro de mi familia.
- d. En una residencia universitaria o colegio mayor.
- e. En una vivienda alquilada con varias personas.
- f. En una vivienda alquilada a solas.
- g. En una vivienda de la que soy propietario.
- h. En una habitación alquilada en la vivienda de otra/s persona/s.

6.2. En relación con las necesidades derivadas de tus estudios, ¿cómo valoras tu situación residencial? (Muy insatisfecho 1; 2; 3; 4; 5 Muy satisfecho)

6.3. ¿En qué medida pagan tus padres tus gastos personales? (La totalidad, en parte, nada)

- a. De transporte público.
- b. De tu vehículo propio.
- c. El alquiler de tu domicilio.
- d. La factura de tu teléfono fijo.
- e. La factura de tu teléfono móvil.
- f. Tus gastos de alimentación.
- g. Tus facturas (luz, agua, etc.).
- h. Tu ropa.
- i. Tus gastos en libros y material escolar.
- j. Tus vacaciones.
- k. Tus gastos de matrícula universitaria.
- l. Tus salidas y gastos de ocio.

6.4. Y ¿en qué medida contribuyen cada una de las siguientes fuentes de ingresos y financiación a pagar tus estudios? (en %, hasta sumar el 100%)

- a. Los ingresos de mis padres.
- b. Los ingresos de mi pareja.
- c. La dotación de una beca.
- d. Trabajando durante el curso.
- e. Trabajando durante las vacaciones.
- f. Otras formas: (especificar...).

7) Actividades de participación cultural y social:

7.1. Durante el actual curso académico, aproximadamente ¿con qué frecuencia has realizado las actividades siguientes? (Mucha frecuencia, con frecuencia, a veces, nunca)

- a. Asistir a actividades artísticas como conciertos, obras de teatro, espectáculos, danza, etc.
- b. Participar en foros, chats, blogs y redes en Internet.

- c. Leer libros por placer, así como revistas o periódicos, no relacionados con los estudios.
- d. Visitar museos, exposiciones, yacimientos, planetarios, etc.
- e. Realizar viajes o excursiones de fines de semana.
- f. Hacer ejercicio físico o practicar actividades deportivas (dentro o fuera del campus).
- g. Realizar actividades culturales como aficionado (pintar, tocar música, escribir, hacer teatro).
- h. Ver la televisión y escuchar la radio.

7.2. A continuación te presentamos un listado de diversos tipos de entidades y ONG. Señala si perteneces o has pertenecido a alguna de ellas. (Pertenezco; He pertenecido; Ni pertenezco ni he pertenecido)

- a. Asociaciones culturales.
- b. Organizaciones juveniles.
- c. Partidos políticos.
- d. Organizaciones y Sindicatos de estudiantes.
- e. Sindicatos profesionales.
- f. Asociaciones o clubes deportivos.
- g. Asociaciones o grupos religiosos.
- h. Asociaciones de vecinos.
- i. ONG y asociaciones de voluntariado.

Bloque IV: Valoración y expectativas de futuro

8) Valoración de la experiencia universitaria:

8.1. Indica el grado en que las siguientes actividades y/o tareas te han ayudado a desarrollar competencias útiles para tu aprendizaje o ejercicio profesional. (En escala de 1 a 5, siendo "1": nada útil y "5": muy útil; siendo 0 = No realizada)

- a. He comentado con el profesorado los resultados personales de mi evaluación.
- b. He conversado sobre aspectos relacionados con los contenidos de la materia.
- c. He trabajado en equipo con los compañeros.
- d. He compartido información y materiales mediante las redes sociales, blogs, etc. (LinkedIn, Facebook, Twitter,...).
- e. He participado en las clases magistrales.
- f. He leído textos académicos o técnicos.
- g. He preparado y realizado exposiciones orales.
- h. He efectuado presentaciones con soporte audiovisual, multimedia.
- i. He resuelto ejercicios.
- j. He realizado prácticas.
- k. He utilizado programas multimedia.

- l. Hemos visto películas, programas o producciones audiovisuales.
- m. Hemos elaborado y publicado contenidos en la web (blogs, slideshare, Youtube, Flickr...).
- n. Hemos construido, diseñado o desarrollado algún objeto o producto.
- o. He asistido a actividades externas (conferencias, exposiciones, congresos).
- p. He realizado un examen.
- q. He realizado un trabajo individual.
- r. He realizado un trabajo en grupo.
- s. He preparado una exposición oral.
- t. He preparado una presentación con soporte audiovisual, multimedia.
- u. He participado en debates y foros.
- v. He realizado una actividad de autoevaluación.
- w. He elaborado un portafolio.

8.2 ¿Hasta qué punto crees que la Universidad donde estudias enfatiza suficientemente las siguientes actividades? (Mucho, Bastante, Poco, Nada)

- a. La importancia de dedicar un tiempo considerable a estudiar, preparar y realizar trabajos académicos.
- b. Proporcionar el apoyo que necesitan los estudiantes para obtener éxito académico.
- c. Fomentar el contacto entre estudiantes de distintas procedencias económicas, sociales y étnicas.
- d. Ayudar a los estudiantes a enfrentarse a las responsabilidades no académicas.
- e. Proporcionar el apoyo que necesitan los estudiantes para crecer personal y socialmente.
- f. Asistir a los eventos y actividades que organiza (conferencias, presentaciones, actos culturales, eventos deportivos...).
- g. Utilizar los medios informáticos para tareas académicas.

8.3 ¿En qué medida la experiencia de estos años en tu universidad ha contribuido al desarrollo de tus conocimientos, destrezas y desarrollo personal en las siguientes áreas? (Mucho, Bastante, Poco, Nada)

- a. Adquirir una educación amplia.
- b. Adquirir conocimientos y destrezas relacionados con el trabajo.
- c. Escribir clara y efectivamente.
- d. Hablar clara y efectivamente.
- e. Pensar de modo crítico.
- f. Analizar problemas.
- g. Utilizar tecnologías de la información y la comunicación.
- h. Trabajar de manera eficaz con otros.
- i. Aprender por cuenta propia.

- j. Entender a personas de otras culturas.
- k. Resolver problemas complejos del mundo real.
- l. Desarrollar un código personal de valores y ética.
- m. Contribuir al bienestar de la comunidad.

8.4 ¿Cuál es el sentimiento predominante que ahora tienes en relación con tu experiencia universitaria? (entusiasmo; contento/a sin más; un poco decepcionado/a; muy decepcionado/a)

8.5. Si fueras a comenzar de nuevo tus estudios universitarios ¿elegirías la misma universidad? (Seguro que sí; Probablemente sí; Probablemente no; Seguro que no)

9) Expectativas futuras:

9.1. ¿Piensas que la formación adquirida te permitirá encontrar un trabajo relacionado con tus estudios o conseguir uno mejor al que ya tienes? (Muy difícilmente 1; 2; 3; 4; 5 Muy fácilmente)

9.2. ¿Para qué piensas que te serán útiles los estudios que estás cursando actualmente? (En escala de 1 a 5, siendo "1": nada útil y "5": muy útil)

- a. Poder tener un trabajo interesante en el futuro.
- b. Asegurarme unos buenos ingresos.
- c. Alcanzar una posición social alta.
- d. Cultivarme y enriquecer mis conocimientos.
- e. Poder contribuir a la mejora de la sociedad.

Bloque V: Datos sociodemográficos

- a. Sexo.
- b. Año de nacimiento.
- c. Lugar de residencia familiar (País, y Comunidad Autónoma).
- d. Nacionalidad.
- e. Situación familiar (Soltero, casado, divorciado, viudo, en pareja no casados); ¿Tiene hijos?, y en su caso ¿Cuántos? ¿Y de qué edad el más pequeño?
- f. ¿Cuál es el nivel de estudios más elevado alcanzado por tu padre y tu madre?
- g. ¿Qué hace tu padre/ madre en la actualidad? (Situación laboral)
- h. ¿Cuál es la ocupación actual o la última ocupación de tu padre y de tu madre?
- i. ¿Cuáles son, a tu parecer, los ingresos mensuales aproximados de tu padre y de tu madre? (Escala de entre "No cobra nada" y "más de 4.500 euros").

Resulta relevante que en el estudio ECoViPEU, cuando tratan sobre las actividades de participación cultural y social, no las circunscriben exclusivamente dentro del ámbito de las actividades extra-académicas universidad; pero por el contrario, este tipo de actividades universitarias sí las trata en el apartado sobre la valoración de la experiencia universitaria

(Ver indicador 8.2.f). De hecho, se puede decir que los indicadores del ECoViPEU que aportan alguna información relacionada directamente con la participación de los estudiantes en la vida universitaria (académica y no académica) son los contemplados en los temas 4 “Prácticas de estudio y agenda semanal”, 5 “Régimen de dedicación al estudio”. Los demás indicadores del resto de temas tienen una relación más indirecta, o simplemente contextual.

5.7. La participación estudiantil en las universidades públicas catalanas (2012)

Marc Parés, Xènia Chela y Marc Martí son los autores del estudio “*La participación estudiantil en las universidades*”, que salió a la luz en diciembre de 2012 publicado por el Área de Participación y movimientos sociales del Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP) y por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Dicho estudio está enmarcado dentro del proyecto “Mejora de la empleabilidad de los/las estudiantes universitarios mediante el desarrollo de competencias participativas y sociales”. El objetivo último del proyecto es mejorar las formas de participación estudiantil en la universidad para así incrementar el desarrollo de competencias participativas y sociales entre el alumnado, hecho que debería revertir en una mayor empleabilidad de los mismos. La investigación persiguió tres grandes objetivos específicos (Parés, et al., 2012, p. 4): 1. La realización de un diagnóstico de las diferentes estructuras de participación existentes en las universidades públicas catalanas; 2. La evaluación de las estructuras de participación en términos de calidad democrática e impactos; y 3. Identificar buenas prácticas y posibles propuestas de mejora que sean útiles para el conjunto de universidades españolas.

La investigación se centró en el análisis de 20 estudios de caso en las siete universidades públicas catalanas (Parés, et al., 2012b, pp. 4-5): 12 Facultades en las que se han analizado todos sus espacios participativos y sus relaciones; 6 Consejos de Estudiantes a nivel de universidad (Los que estaban en funcionamiento durante la realización del estudio); y 2 Asambleas de Estudiantes a nivel de universidad (en la Universidad Rovira i Virgili y en la Universidad de Lleida se han analizado estos dos espacios porque no existían Asambleas de Estudiantes a nivel de facultad).

La hipótesis de partida del estudio (Parés, et al., 2012, p. 9) es que en función de cómo se organice dicha participación, quiénes sean los actores participantes, cómo funcionen los espacios participativos, cómo se comporten los actores y cuáles sean los condicionantes del contexto, la participación estudiantil será de mayor o menor calidad democrática y sus impactos, tanto tangibles como intangibles, serán también de mayor o menor magnitud. Para contrastar esta hipótesis dichos autores contemplan las siguientes variables independientes o factores explicativos de la participación estudiantil (Parés, et al., 2012, p. 9):

1. *Pautas de coordinación*: Cómo se estructura, se organiza y se coordina la participación estudiantil (qué órganos hay, qué funciones tienen, dónde se ubican en la estructura de la facultad y de la universidad, etc.)
2. *Participantes*: Qué actores forman parte de los espacios participativos, cuál es el perfil de los estudiantes que participan, a quién representan, cómo se eligen, qué actores y estudiantes no participan, etc.
3. *Pautas de funcionamiento*: Cómo funcionan los distintos espacios y estructuras participativas, qué dinámicas y metodologías utilizan, cuáles son los procedimientos de deliberación y toma de decisiones, etc.
4. *Pautas de comportamiento*: Cómo se comportan los participantes, qué relaciones tienen entre ellos, qué actitudes adoptan, cuál es el grado de respeto mutuo, etc.
5. *Elementos de contexto*: Qué antecedentes históricos tiene la participación en la facultad, cuáles son las dinámicas de consenso y conflicto, cuáles son las características de la facultad, sus estudiantes y sus gobernantes, cómo se ejerce el liderazgo de la participación, qué papel juega la participación entre las prioridades del equipo de gobierno, etc.

Sobre cada uno de los casos de estudio, dependiendo de si se centran en una Facultad o en un Consejo/Asamblea de Estudiantes, contemplan una serie de epígrafes en los que organizan la exposición de los datos recabados:

A. En los casos de los Consejos/Asambleas de Estudiantes:

1. *La Calidad democrática de dichos espacios de participación*: Las principales características de: 1º. Los participantes, 2º. Los temas que se tratan, y 3º. El funcionamiento de dicho espacio de participación objeto del caso.
2. *Los impactos*: Es decir, las consecuencias tanto en: 1º. Los propios alumnos que participan, 2º. Los colectivos que representan, y 3º. En la institución misma.

B. En los casos de las facultades:

1. *Los espacios participativos que existen en la Facultad*.
2. *La Calidad democrática de los espacios observados*: Las principales características de: 1º. Los participantes, 2º. Los temas que se tratan, y 3º. El funcionamiento de dicho espacio de participación objeto del caso.
3. *Las consecuencias de la participación estudiantil*: 1º. Individual en los propios alumnos que participan, 2º. En los colectivos que representan, y 3º. En la institución universitaria misma.

Por otra parte, por cada una de las universidades estudiadas a la que pertenecen los distintos casos de estudios, exponen una serie de datos organizados en los siguientes temas:

- A. La participación estudiantil en la universidad: 1. Elecciones al rector; 2. El Claustro, en Consejo de Gobierno y en Consejo Social; y 3. Políticas de participación estudiantil.
- B. La calidad democrática según los modelos de democracia: 1. Representativa, 2. Participativa-deliberativa, y 3. Radical.

Además, a la hora de realizar un análisis comparativo del conjunto de casos estudiados exponen la información organizándola en función de cada uno de los tres espacios de participación estudiantil que contemplan en el estudio: 1. Espacios gubernamentales con participación estudiantil, 2. Espacios institucionales, y 3. Espacios no institucionales. Sobre cada uno de estos espacios contemplan las características de: 1. Los participantes, 2. Los temas tratados, 3. Su funcionamiento, y 4. Los impactos o consecuencias de la participación estudiantil.

5.8. La participación estudiantil en la Universidad Pompeu Fabra (2012)

Como ya se ha citado previamente, el Consejo Social de la Universidad Pompeu Fabra (UPF), publicó en 2012 su propio estudio *“La participación estudiantil en la UPF”* (Rodero, et al., 2012). Con el objetivo general de analizar la participación de los estudiantes en la vida universitaria de la UPF y proponer medidas de actuación que la favorezcan, usaron una metodología que contempló diversas estrategias de recogida de información (Rodero, et al., 2012, pp. 38-39: Revisión bibliográfica; vaciado de documentos de la UPF relativos a la participación estudiantil; cuestionario a estudiantes; grupos de discusión con representantes de estudiantes, estudiantes deportistas, participantes en actividades culturales, de cooperación o solidaridad y estudiantes no participativos.; y entrevistas individuales a profesores, a responsables académicos de centro y a los responsables del Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria (SACU) y de la Unidad de Apoyo a Programas Especiales (USPE) de la UPF.

Concretamente, la encuesta dirigida a los estudiantes consta de unas 29 preguntas en las que se contemplan los siguientes aspectos relativos o relacionados con la participación de los estudiantes, que podrían ser tenidos en cuenta a modo de indicadores de participación (Rodero, et al., 2012, p. 42 y pp. 213-219):

1. Datos sociodemográficos y académicos (Sexo, edad, localidad de residencia durante el curso académico, situación laboral, estudios cursándose, curso, años desde la primera matriculación en la UPF).
2. Participación en alguna asociación fuera de la UPF.
3. Conocimiento y valoración de la información sobre los espacios y mecanismos de participación en la UPF.
4. Conocimiento de los representantes de los estudiantes en distintos órganos de gobierno de la Universidad y de sus delegados.

5. Opinión sobre la actuación de los profesores en relación con las dinámicas de participación en el aula.
6. Nivel de participación efectiva, razones de la (no) participación en espacios y mecanismos de la UPF y en actividades culturales, deportivas o de solidaridad (SACU o USPE).
7. Valoración de la experiencia del estudiante que ha participado en algunos de los espacios y mecanismos de la UPF y razones de la participación.
 - 7.1. Formas posibles de participación en la universidad contempladas:
 - a. Representante de los estudiantes en alguno de los órganos de gobierno (Claustro, junta de facultad o escuela, Consejo de Gobierno);
 - b. En el Consejo de Estudiantes;
 - c. En la asamblea de estudiantes;
 - d. En asociaciones o sindicatos de estudiantes;
 - e. Delegado de clase;
 - f. Votar en elecciones a representantes de los estudiantes;
 - g. Votar en elecciones a rector;
 - h. Participar en protestas estudiantiles (manifestaciones, huelgas, etc.);
 - i. De otra manera (especificar).
 - 7.2. Razones para participar:
 - a. Porque estoy convencido de la importancia de participar en la organización de la Universidad;
 - b. Para aprender cosas nuevas;
 - c. Para tener experiencias enriquecedoras;
 - d. Para conocer a gente;
 - e. Porque nadie más quiere hacerlo y creo que se tenía que hacer;
 - f. Para mejorar o cambiar las cosas que no funcionan en la Universidad;
 - g. Otros.
8. Razones para no participar:
 - a. Preferir dedicarse en exclusiva a los estudios;
 - b. Falta de tiempo por tener que conciliar estudios y trabajo;
 - c. Falta de tiempo; tener otras prioridades;
 - d. Considerar que no vale la pena; desconocimiento de los espacios y mecanismos de participación;
 - e. Falta de atracción hacia los espacios y mecanismos de participación;
 - f. El clima en el aula y/o en los estudios no invitan a la participación;
 - g. Dificultad personal para participar por timidez o similares;
 - h. Considerarlo innecesario al estar satisfecho con el funcionamiento de la UPF;

- i. Otros.
- 9. Participación en actividades (charlas, cine fórums, debates, fiestas, etc.) organizadas por los estudiantes (Las asociaciones de estudiantes, las asambleas de facultad o campus, el Consejo de Estudiantes, otros).
- 10. Valoración de posibles iniciativas para fomentar y mejorar la participación estudiantil:
 - a. Ofrecer formación específica sobre los espacios y mecanismos de participación en la UPF;
 - b. Reconocer con créditos la participación de los estudiantes en los distintos órganos de representación y participación;
 - c. Informar más a través de los canales de información institucionales (web, facultades, Punto de Información al Estudiante, SACU, etc.) sobre el funcionamiento de la Universidad;
 - d. Revisar los actuales espacios y canales de participación y aumentar el protagonismo de los estudiantes;
 - e. Dejar que sean los propios estudiantes quienes tomen la iniciativa en este proceso;
 - f. Ya está bien como está. Si no se participa más es porque no se quiere;
 - g. Otros.
- 11. Conocimiento y valoración del Estatuto del Estudiante Universitario.
- 12. Evaluación de la experiencia universitaria en la UPF.

Por otra parte, en los grupos de discusión realizados con diversos estudiantes (participativos y no participativos), siguieron un guión de una serie de cuestiones a tratar organizados en una serie de bloques (Rodero, et al., 2012, pp. 221-223):

- 1. En el primer bloque, de introducción, trataron sobre:
 - a. Las expectativas previas respecto a la formación en la UPF;
 - b. El nivel de satisfacción obtenido;
 - c. La existencia o ausencia de sentimiento de pertenencia a la UPF;
 - d. Y su parecer sobre el rol de los estudiantes en la UPF.
- 2. El segundo bloque de cuestiones estaba dirigido a enmarcar el tema:
 - a. Qué entendían por participación;
 - b. Qué creen que es participar en la universidad;
 - c. Cómo se puede participar en la universidad;
 - d. Si consideran “participar” las siguientes acciones: voluntariado, practicar deporte individual/colectivo, organizar fiestas en la universidad;
 - e. Si consideran la UPF un espacio adecuado para participar.
- 3. El tercer bloque de cuestiones trata sobre el conocimiento y la valoración que tienen respecto a las formas de participar en la universidad:
 - a. Qué organismos y mecanismos de participación conocen;

- b.Cuál es su función;
 - c. Cómo la valoran;
 - d. Qué otras formas de participación más informales o no regladas conocían;
 - e. Ventajas e inconvenientes respecto a las primeras;
 - f. Cómo obtienen información sobre las distintas posibilidades de participar, o dónde buscarían dicha información;
 - g. Valoración general de las posibilidades de participación de los estudiantes.
4. El cuarto bloque versa sobre las motivaciones y las gratificaciones de participar:
- 4.1. Cuestiones a los que no participan:
 - a. Por qué no participan;
 - b. Qué debería cambiar para que lo hicieran;
 - c. Qué motivaciones creen que tienen los demás para participar, responden a algún perfil en concreto.
 - 4.2. Cuestiones a los que participan:
 - a. Por qué participan;
 - b. Motivaciones para participar, qué les aporta, cómo se sienten;
 - c. Diferencias según el tipo de actividad participativa;
 - d. Razones de otros para no participar;
 - e. A qué perfil responden los estudiantes participativos.
5. El quinto bloque versa sobre las propuestas que se les ocurran para la mejora de la participación de los estudiantes.
6. El sexto bloque, trata sobre las asambleas de estudiantes:
- a. Sus valoraciones positivas y negativas respecto a las asambleas de estudiantes como modelos de participación en la universidad;
 - b.Cuál es la imagen que la institución universitaria tiene de las asambleas;
 - c. Existencia de interlocución;
 - d. Posibilidad de incidencia por parte de las asambleas en la UPF;
 - e. Logros de las asambleas;
 - f. Imagen de las asambleas por parte de los estudiantes no integrados en ella;
 - g. Contradicción o no de las asambleas con otros mecanismos de participación (órganos formales, Consejo de Estudiantes, asociaciones de estudiantes, delegados...);
 - h. Principales dificultades de las asambleas para su funcionamiento;
 - i. Qué puede la Universidad hacer para aligerar estas dificultades.

A su vez, en las entrevistas individuales a docentes, a responsables académicos y a responsables del Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria (SACU) y de la Unidad

de Apoyo a Programas Especiales (USPE), trataron las siguientes cuestiones organizadas en distintos bloques (Rodero, et al., 2012, pp. 225-229):

1. El primer bloque es de introducción:
 - a. ¿Cómo entiendes la formación de los estudiantes?
 - b. ¿Cuál crees que debe ser la función de la Universidad?
 - c. ¿Y la UPF? ¿Tiene alguna función/valor específico/diferencial?
2. Sus opiniones sobre el concepto de participación en la Universidad:
 - a. ¿Qué entiendes por participación en el contexto de la Universidad?
 - b. ¿Qué mecanismos de participación conoces?
 - c. Para ti, ¿es participación: a. la representación de los estudiantes en los principales órganos y comisiones de la Universidad; b. la pertenencia a asociaciones; c. involucrarse en actividades culturales, deportivas y de cooperación o solidaridad; y d. otros aspectos?
3. Sus opiniones generales sobre las actividades de participación estudiantil como componente de la formación integral del estudiante:
 - a. ¿Conoces el SACU? (Sólo a docentes y a responsables académicos)
 - b. ¿Sabes que el SACU participa en el Curso de Introducción a la Universidad de cada centro/escuela? ¿Qué opinas al respecto? (Sólo a docentes y a responsables académicos)
 - c. ¿Para qué crees que sirve participar en alguna de las actividades enumeradas antes?
 - d. ¿Nos podrías comentar los aspectos positivos y negativos que consideras que la participación aporta a los estudiantes y a la Universidad?
4. La importancia del papel de los estudiantes en el funcionamiento de la UPF.
 - a. ¿Hasta qué punto crees que es importante el papel de los estudiantes en el funcionamiento de la Universidad?
 - b. ¿Hasta qué punto crees que es importante el papel de los estudiantes en la organización de las actividades realizadas desde el SACU y la USPE? (Sólo a responsables del SACU y la USPE)
5. Sus valoraciones sobre las posibilidades de participación de los estudiantes en la UPF.
6. Las diferencias que detectan según el tipo de participación:
 - a. ¿Hay algún tipo de participación que te parezca más relevante?
 - b. ¿Crees que existen diferencias entre la participación más reglada en órganos y el resto de actividades? ¿Cuáles?
 - c. ¿Encuentras diferencias entre el tipo de participación asociada al ámbito de los deportes, la cultura, la solidaridad o a la gestión de la Universidad? (Sólo a responsables del SACU y la USPE)

- d. ¿Existen puntos de unión entre estos ámbitos de participación? (Sólo a responsables del SACU y la USPE)
7. Conocimiento y uso por parte de los estudiantes de las actividades organizadas y de los servicios del SACU y la USPE (Sólo a responsables del SACU y la USPE):
 - a. ¿Qué grado de conocimiento tienen los estudiantes de las actividades y servicios que se ofrecen a los estudiantes desde el SACU y la USPE?
 - b. ¿En qué grado participan en estas actividades?
 - c. ¿Cuáles son las principales dificultades para organizar y desarrollar estas actividades?
 - d. ¿Qué utilización de los recursos facilitados hacen las asociaciones? ¿Y las asambleas, los utilizan?
 - e. ¿Cuáles son las principales dificultades en relación con el conjunto de los estudiantes, las asociaciones y las asambleas?
 - f. ¿Contribuyen la existencia de estas actividades y los servicios a las asociaciones a fortalecer y a aumentar la participación de los estudiantes?
 - g. ¿Qué acogida ha tenido la participación del SACU en el Curso de Introducción a la Universidad de cada centro/escuela? ¿Qué opinas al respecto?
8. La facilitación de la participación:
 - a. ¿Cómo se facilita la implicación y la participación de los estudiantes de tu centro/escuela? (sólo para los profesores y responsables académicos),
 - b. ¿Cómo facilitas tú la participación entre tus estudiantes? (sólo para los profesores)
 - c. ¿Crees que los profesores y la propia institución facilitan la implicación y la participación de los estudiantes? (Sólo a responsables del SACU y la USPE)
 - d. ¿Crees que el nuevo Estatuto del Estudiante favorecerá la participación de los estudiantes en los ámbitos de deportes, cultura, solidaridad y representación? (Sólo a responsables del SACU y la USPE)
9. Las estructuras propias de participación de los estudiantes (Sólo para los responsables académicos):
 - a. ¿Tu centro/escuela, tiene estructuras propias de participación estudiantil?
 - b. Como decanato, ¿se favorece la participación de los estudiantes en las estructuras generales y propias de los estudios? ¿Cómo?
10. Valoración global de la participación de los estudiantes en la Universidad, centro y titulación.
11. Cuáles son los factores que pueden influir en el grado de participación de los alumnos.
12. Los cambios y las propuestas de mejora:
 - a. ¿Crees que habría que revisar los tipos de participación estudiantil en la UPF? ¿En qué sentido?

- b. ¿Qué medidas de actuación que puedan favorecer la participación propondrías?
- c. ¿Tienes alguna propuesta relacionada con la difusión de la información sobre la participación y la representación estudiantil?
- d. Y sobre el rol del SACU y la USPE, ¿piensas que podrías mejorar de alguna manera tus estrategias de comunicación y movilización para conseguir que participen más estudiantes en tus actividades? (Sólo a responsables del SACU y la USPE)
- e. ¿Qué piensas sobre la posibilidad de que los estudiantes y las asociaciones pudieran organizar actividades conjuntamente con el SACU o la USPE? Si ya lo hacen, ¿crees que sería bueno que ello se hiciera de manera más general? (Sólo a responsables del SACU y la USPE).

5.9. Encuesta sobre la participación del alumnado universitario en la Universidad del País Vasco (2012)

Para la elaboración del primer Plan de Participación del Alumnado de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en 2012, realizaron un estudio previo en el que una de las fases consistió en pasar un cuestionario al conjunto del estudiantado de dicha Universidad. En este cuestionario se contemplaron una serie de 6 preguntas con sus respectivos ítems. En síntesis, son las siguientes (Bernaras, et al., 2012, pp. 83-90):

1. ¿Participas o has participado en actividades de la Universidad?
2. ¿En qué tipo de acciones/actividades participas o has participado? (29 acciones/actividades de participación divididas en 5 ámbitos):
 - a. Docencia:
 - Programas de movilidad,
 - Programas de acogida al nuevo alumnado,
 - Tutoría entre iguales,
 - Encuestas de evaluación del profesorado,
 - Charlas y conferencias, y
 - Cursos, seminarios y jornadas.
 - b. Investigación:
 - Becas de Colaboración,
 - Representante en diferentes Tribunales,
 - Programas de Innovación Educativa,
 - Proyectos de investigación, y
 - Encuestas de investigación.
 - c. Gestión. Representante del alumnado en...
 - Consejo de Gobierno,
 - Comisiones delegadas (COAD, COES, Euskera...),
 - Claustro Universitario Consejo de Estudiantes (Central, Campus, Centro),

- Representante en Centro o Comisiones de Centro,
 - Consejo de Departamento,
 - Delegado/Delegada, y
 - Tribunal de Compensación.
- d. Vida universitaria:
- Actividades culturales,
 - Actividades deportivas,
 - Jornadas de Puertas Abiertas,
 - Asociaciones universitarias,
 - Club de Debate,
 - Concursos (carteles, dibujo, fotografía, etc.),
 - Elecciones, y
 - Organización de eventos.
- e. Dimensión social:
- Actividades de ONGs, etc.,
 - Actividades de voluntariado, y
 - Alojamiento con personas mayores.
3. Factores que limitan la participación del alumnado en la UPV/EHU:
- a. Obligaciones del alumnado (horarios incompatibles, falta de tiempo, asistencia obligatoria, etc.);
 - b. Baja motivación del alumnado (poco peso en las decisiones, falta de respuesta a quejas o sugerencias, etc.);
 - c. Poca información (falta de comunicación, falta de relación entre estudiantes, implicación de los Consejos, etc.);
 - d. Sentir la UPV/EHU como algo ajeno; y
 - e. No vinculación con las necesidades o intereses del alumnado.
4. Factores que favorecen la participación del alumnado en la UPV/EHU:
- a. Mejorar la información (más publicidad, más impactante, directa, de interés),
 - b. Implicación de los Consejo de Estudiantes, Delegadas y Delegados, etc.),
 - c. Implicación del profesorado (motivación, formación),
 - d. Sentido de pertenencia a la UPV/EHU, y
 - e. Reconocimiento (créditos, certificados, expediente, etc.).
5. ¿En qué actividades y acciones crees que es importante que el alumnado participe? (ver acciones/actividades pregunta 2)
6. ¿Cómo crees que se podría aumentar la participación del alumnado en la Universidad?
- ¿Qué se podría hacer?
- a. Información:

- Publicidad impactante, llamativa;
 - Información cercana al alumnado;
 - Canales de información (Web, revista CAMPUSA, folletos...); y
 - Redes sociales (twitter, facebook, tuenti...).
- b. Socialización:
- Creación de Asociaciones, Clubs, etc.;
 - Galas fin de carrera;
 - Concursos musicales, dibujo, etc.;
 - Creación de una orquesta, banda; y
 - Potenciar actividades de grupo (esquí fin de semana, comidas/cenas, viajes fin de estudios).
- c. Motivación:
- Reconocimiento del profesorado a las tareas de representación del alumnado,
 - Enfocar las actividades de participación hacia el interés profesional,
 - Participación del alumnado en la impartición de cursos, y
 - Mayor reconocimiento de la participación a través de créditos, certificados, etc.
- d. Infraestructura:
- Buzones de sugerencias por Centros,
 - Salas de reuniones para estudiantes, y
 - Centralizar servicios (ciudad universitaria).

5.10. The Australasian Survey of Student Engagement - AUSSE (2012)

Desde 2007 hasta el 2012 el Consejo Australiano de Investigación Educativa (ACER, en sus siglas en inglés) ha ido realizando y publicando el estudio “The Australasian Survey of Student Engagement” (AUSSE), que en castellano traduciríamos como la “Encuesta de Participación Estudiantil de Australasia”. Su edición de 2012 (datos de 2011) es la más reciente publicada hasta ahora (ACER, 2012; y 2012b). La AUSSE es una encuesta que cumplimentan anualmente estudiantes matriculados en instituciones de educación superior y terciaria de Australia y Nueva Zelanda (Australasia), proporcionando datos que pueden utilizarse para atraer, comprometer y retener a los estudiantes. La AUSSE informa sobre el tiempo y el esfuerzo que dedican los estudiantes a actividades con propósito educativo y sobre la percepción de los estudiantes respecto a la calidad de otros aspectos de su experiencia educativa. La intención es ayudar a las instituciones a controlar y mejorar su calidad educativa. La AUSSE está estrechamente relacionada con la “National Survey of Student Engagement” (NSSE) de USA y Canadá.

Para la AUSSE, la participación de los estudiantes (“Student Engagement”, entendida como compromiso o participación de los estudiantes) es una idea centrada en los estudiantes y

sus interacciones con su institución, y que se basa en la premisa de que el aprendizaje se ve influenciado por la forma en que un individuo participa en actividades con propósito educativo y por cómo las instituciones y su personal generan las condiciones para estimular la participación (ACER, 2012b). La participación de los estudiantes, como concepto, toca aspectos de la enseñanza, la experiencia más amplia de los estudiantes, la vida de los alumnos más allá de su institución y el apoyo institucional; además, la AUSSE subraya la importancia de asegurar el desarrollo académico apropiado, poniendo de relieve la importancia de examinar la “integración en la vida institucional” y la participación educativamente relevante de los estudiantes en experiencias más allá de las clases (ACER, 2012). La importancia de la AUSSE radica en que proporciona indicadores de la participación de los estudiantes en las actividades y experiencias que la investigación ha relacionado con resultados de alta calidad de los estudiantes. La AUSSE recoge información sobre (ACER, 2012b, p. 1):

1. Las experiencias y las actividades de los estudiantes en relación con sus estudios;
2. Las experiencias y las actividades de los estudiantes fuera de su educación formal;
3. Las interacciones personales de los estudiantes en su institución con el personal [docente y administrativo] y con sus compañeros de estudios;
4. Las intenciones futuras de estudio de los estudiantes;
5. La percepción de los estudiantes de los valores y la calidad de su institución; e
6. Información sociodemográfica sobre los estudiantes.

La AUSSE (ACER, 2012) mide la participación de los estudiantes a través de la administración de la “Student Engagement Questionnaire” (SEQ), que traduciríamos como Cuestionario de Participación Estudiantil (ACER, 2012d), a una muestra representativa de estudiantes de primero y último curso de Grado, en cada una de las instituciones de educación superior participantes en el estudio. Este instrumento contiene ítems sobre una serie de fenómenos clave de la educación, que se agrupan para medir seis áreas o escalas de la participación de los estudiantes, tal y como se expone a continuación (ACER, 2012c, p. 40, y 2012d):

- 1) Reto Académico: La medida en que las expectativas y las evaluaciones desafían a los estudiantes para aprender (11 ítems en 3 preguntas):
 - i. Frecuencia durante el año académico con la que ha hecho lo siguiente...: a. Trabajó más duro porque pensaba que podía satisfacer los estándares o expectativas de un docente; b. Analizó los elementos básicos de una idea, experiencia o teoría, tales como el examen de un caso o una situación en profundidad teniendo en cuenta sus componentes; c. Sintetizó y organizó ideas, información o experiencias con nuevas, más complejas interpretaciones y relaciones; d. Realizó juicios sobre el valor de

información, argumentos o métodos; e. Aplicó las teorías o conceptos a problemas prácticos o en nuevas situaciones.

- ii. N° durante el curso académico: a. Número de libros de texto asignados, libros u obras de lectura temáticas; b. Número de ensayos escritos o informes de menos de 1.000 palabras; c. Número de ensayos escritos o informes de entre 1.000 y 5.000 palabras; d. Número de ensayos escritos o informes de más de 5.000 palabras.
- iii. N° de horas promedio a la semana dedicadas a...: a. Prepararla clase (estudiar, leer, escribir, hacer la tarea o el trabajo de laboratorio, análisis de datos, ensayar y otras actividades académicas); b. Pasar una cantidad significativa de tiempo a estudiar y hacer trabajos académicos.

2) Aprendizaje activo: Los esfuerzos de los estudiantes para construir activamente a su conocimiento (7 ítems en una pregunta):

- i. Frecuencia durante el año académico con la que ha hecho lo siguiente...: a. Hacer preguntas en clase o contribuir en una discusión on-line; b. Haber dado una clase o una presentación on-line; c. Trabajar con otros estudiantes en un proyecto durante la clase; d. Trabajar con otros estudiantes fuera de clase para preparar las tareas; e. Tutorizar o enseñar a otros estudiantes universitarios (pagado o voluntario); f. Participar en un proyecto basado en la comunidad (por ej.: trabajo voluntario) como parte de su estudio; g. Discutir ideas de las lecturas o cursos con otros fuera de clase (estudiantes, miembros de la familia, compañeros de trabajo, etc.).

3) Interacción entre los estudiantes y el personal: Cuantía y naturaleza del contacto de los alumnos con el profesorado (6 ítems en una pregunta):

- i. Frecuencia durante el año académico con la que ha hecho lo siguiente...: a. Discutir tus grados o tareas con el profesorado; b. Hablar de tus planes de carrera con el profesorado o asesores; c. Discutir ideas sobre tus lecturas o clases con el personal docente fuera del aula; d. Recibir una respuesta inmediata por escrito u oral de los profesores sobre tu rendimiento académico; e. Trabajar con el profesorado en actividades adicionales al curso (comités, orientación, organizaciones estudiantiles, etc.); f. Trabajar en un proyecto de investigación con un miembro del personal fuera de los requisitos de los cursos.

4) Experiencias educativas enriquecedoras: La participación en la ampliación de las actividades educativas (12 ítems en 4 preguntas).

- i. Frecuencia durante el año académico con la que ha hecho lo siguiente...: a. Utilizó un medio electrónico para discutir o completar una tarea; b. Conversó con estudiantes de diferentes grupos étnicos; c. Conversó con los estudiantes que le son muy diferentes en términos de sus creencias religiosas, opiniones políticas o valores personales.

- ii. Actividades que ha hecho o piensa hacer antes de graduarse de su institución: a. Prácticas/becas; b. Servicio comunitario; c. Aprendizaje comunitario o grupo de estudio; d. Aprender un idioma extranjero; e. Realizar estudios en el extranjero o ser estudiante de intercambio; f. Experiencia de culminación de fin de carrera (tesis o proyecto final); g. El estudio independiente o una especialidad de diseño propio.
 - iii. Nº de horas promedio a la semana dedicadas a la participación en actividades extracurriculares (Por ej.: Organizaciones, publicaciones del campus, asociaciones estudiantiles, clubes y sociedades, deportes, etc.)
 - iv. Grado de énfasis por parte de la institución a la hora de fomentar el contacto con personas de diferentes orígenes.
- 5) Entorno de apoyo al aprendizaje: Los sentimientos de legitimación dentro de la institución (6 ítems en 2 preguntas).
- i. Calidad de sus relaciones: a. Las relaciones con otros estudiantes; b. Las relaciones con el profesorado; c. Las relaciones con el personal administrativo y de oficinas.
 - ii. Grado de énfasis por parte de la institución: a. Proporcionar el apoyo que necesita para ayudarlo a tener éxito académicamente; b. Ayuda para hacer frente a sus responsabilidades no académicas (trabajo, familia, etc.); c. Proporcionar el apoyo que necesita para socializarse.
- 6) Aprendizaje integrado en el trabajo: La integración en los estudios del empleo de las experiencias centradas en el trabajo:
- i. Si trabaja además de estudiar: Aprendizaje académico mezclado con experiencia laboral.
 - ii. Frecuencia durante el año académico con la que ha hecho lo siguiente...: a. Mejorar los conocimientos y habilidades que contribuyan a su empleabilidad; b. Explorar cómo aplicar su aprendizaje en el lugar de trabajo.
 - iii. Actividad que ha hecho o piensa hacer antes de graduarse de su institución: Colocarme en la industria o tener experiencia laboral.
 - iv. Medida en la que tu experiencia en tu institución ha contribuido al desarrollo personal, de tus conocimientos y habilidades para adquirir un empleo o trabajo relacionado con los conocimientos y las habilidades.

En paralelo, la SEQ también realiza mediciones sobre diversos resultados educativos de los estudiantes, cada una de dichas medidas refleja las respuestas a un grupo de ítems o escala de los resultados educativos de los estudiantes (ACER, 2012c, p. 41; y 2012d):

- 1. Pensamiento de orden superior: La participación en las formas de pensamiento de orden superior.
- 2. Resultados generales del aprendizaje: Desarrollo de competencias generales.
- 3. Resultados generales de desarrollo: Desarrollo general individual y social.

4. Preparación para una carrera profesional: Preparación para la participación en la vida laboral o profesional.
5. Calificación media general: La calificación media global de cada estudiante en lo que va de curso.
6. Intención de salida: Las intenciones de los estudiantes de graduarse o de volver a estudiar en el año siguiente.
7. Satisfacción general: La satisfacción general de los estudiantes con su experiencia educativa.

A su vez, la AUSSE (ACER, 2012) también se ve complementada por la llamada “Staff Student Engagement Survey” (SSES), que traduciríamos como la Encuesta al Personal sobre la Participación Estudiantil, que mide las expectativas de los docentes sobre la participación de los estudiantes en prácticas educativas que se han relacionado empíricamente con la alta calidad de aprendizaje y desarrollo. La SSES encuesta al personal académico sobre los estudiantes y se centra en los siguientes objetos o focos de estudio (ACER, 2012, p. 14):

1. La percepción de la frecuencia con la que sus estudiantes participan en diferentes actividades de las académicas;
2. La importancia que le dan a las diversas áreas de aprendizaje y desarrollo;
3. La naturaleza y frecuencia de las interacciones del personal y estudiantes; y
4. Cómo organizan su tiempo, tanto dentro como fuera del aula.

La información que aporta la SSES tiene como objeto ayudar a (ACER, 2012, p. 14):

1. Identificar las brechas entre la participación de los estudiantes y las expectativas del personal docente;
2. Involucrar al personal docente en las discusiones sobre la participación de los estudiantes;
3. Proporcionar información sobre la conciencia y la percepción del personal sobre el aprendizaje de los estudiantes; y
4. Permitir la evaluación comparativa de las respuestas del personal a través de las instituciones.

El instrumento de la SSES (ACER, 2012, p. 15; y 2012f) es la llamada “Staff Student Engagement Questionnaire” (SSEQ). La SSEQ pregunta acerca de la participación del estudiante de primer o último año de Grado a los que han enseñado durante los últimos dos años académicos. Al igual que la PSEQ, usa las mismas seis escalas o áreas de la participación de los estudiantes y las mismas siete medidas o escalas de resultados educativos de los estudiantes que la SEQ, pero adaptando los ítems en relación con sus propios cuatro objetos o focos de estudio que ya hemos visto. De esta forma la estructura y el contenido del SSEQ refleja fielmente el de la SEQ, por lo que los resultados para la

mayoría de los ítems de la SSEQ pueden compararse directamente con los de la SEQ. Además de los ítems de las seis áreas de la participación de los estudiantes, tanto el SEQ y el SSEQ añaden dos preguntas abiertas claves para conocer cómo podría mejorarse la participación de los estudiantes en la universidad (ACER 2012d, e y f):

1. ¿Cuáles son los mejores aspectos de la forma en que su universidad involucra a los estudiantes en el aprendizaje?
2. ¿Qué podría hacerse para mejorar la forma en la que su universidad involucra a los estudiantes?

5.11. The First Year Experience in Australian Universities - FYE (2014)

Desde 1994, el Centro para el Estudio de la Educación Superior de la Universidad de Melbourne (CSHE, en sus siglas en inglés) ha llevado a cabo una serie de estudios nacionales sobre la experiencia de los estudiantes de primer año de las universidades australianas: "First Year Experience in Australian Universities" (FYE, en sus siglas en inglés). Se han realizado en intervalos de cinco años proporcionando una base de datos excepcional sobre el carácter cambiante de las actitudes, expectativas y experiencias en la universidad de los estudiantes durante el primer año.

En la edición de 2014 los resultados de la investigación fundamentalmente se clasificaron en cinco grandes temas (Baik, Naylor & Arkoudis, 2015):

1. El sentido de los estudiantes sobre el propósito de sus estudios universitarios y la adaptación de los estudiantes a los mismos;
2. La participación de los estudiantes en el aprendizaje y en la comunidad universitaria;
3. Los cambios curriculares y la influencia de las tecnologías on-line;
4. La gestión o conciliación de los estudiantes del trabajo y el estudio; y
5. Las percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza y la experiencia general del curso.

Además de los ya citados cinco grandes temas que articulan los resultados de la investigación de FYE en las universidades australianas de 2014, los investigadores tuvieron en cuenta a los siguientes subgrupos dentro de la comunidad universitaria a la hora de reflejar los distintos resultados (Baik, et al., 2015, p. 18 y p. 66): Estudiantes con puntuaciones bajas en ATAR³⁴; alumnos de niveles socioeconómicos bajos; estudiantes

³⁴ATAR son las siglas en inglés de "Australian Tertiary Admission Rank", que es el principal criterio para la admisión en la mayoría de los programas universitarios de Australia. El ATAR es un percentil determinado entre "menos de 30" hasta el 99,95, que denota una clasificación del estudiante en relación con sus compañeros tras la finalización de sus estudios secundarios, partiendo de un complejo cálculo de puntuación a partir de las calificaciones académicas del estudiante.

indígenas (hay que tener en cuenta que Australia cuenta con población considerada indígena con una historia de víctima de marginación social, por lo que es lógico que sea incluida como subgrupo de cara a visualizar su situación); los estudiantes de entornos metropolitanos y de regiones remotas; los estudiantes con discapacidad; el efecto del género y de la edad en las respuestas de los estudiantes; las diferencias entre los estudiantes foráneos o internacionales (diferenciando entre estudiantes procedentes de entornos que no hablan inglés) y los autóctonos; y por último, los estudiantes clasificados en función del Área de Conocimiento de su titulación.

En la última edición de FYE de 2014, formando el segundo de los cinco grandes temas citados previamente, se muestran los indicadores e ítems específicos de participación en la comunidad universitaria y en el aprendizaje de los estudiantes universitarios durante el primer año, clasificados en tres áreas (Baik, et al., 2015, pp. 36-44):

Área 1: Participación en la Universidad:

1.1. Indicadores de participación del estudiante a nivel institucional:

- a. Me dieron consejos útiles a la hora de elegir mis materias/unidades,
- b. Estoy satisfecho con la elección de asignaturas que he hecho este año, y
- c. Mi universidad me ofreció una buena variedad de temas/unidades desde el cual podía elegir este año.

1.2. Tiempo en el campus: Número de días por semana que por lo general pasó en el campus.

Área 2: Participación en el aprendizaje:

2.1. Horas lectivas de curso por semana.

2.2. Horas dedicadas al estudio privado por semana.

2.3. Participación académica:

2.3.1. Participación intelectual:

- a. Que les guste el desafío intelectual de las asignaturas que estudian, y
- b. Tener mucha satisfacción por estudiar.

2.3.2. Frecuencia de las conductas de permanencia/abandono de la titulación seleccionada en el primer año:

- a. Preguntar en clase o contribuir a la discusión de la clase,
- b. Hacer presentaciones en clase,
- c. Ir a clase sin haber acabado las lecturas o tareas, y
- d. Saltarse las clases.

2.5. Indicadores de participación de los estudiantes con el personal académico:

- a. Estar seguro de que al menos uno de sus maestros sabe su nombre, y
- b. Buscar regularmente asesoramiento o ayuda del personal académico.

2.6. Escala de participación entre compañeros:

- a. Trabajar con sus compañeros fuera de la clase en grupos asignados,
- b. Trabajar con otros estudiantes en proyectos durante las clases,
- c. Estudiar con otros estudiantes,
- d. Sentirse parte de un grupo de estudiantes comprometidos con el aprendizaje, y
- e. Que haya una actitud positiva hacia el aprendizaje entre sus compañeros.

Área 3: Participación más allá del aula:

- 3.1. Haber hecho por lo menos uno o dos amigos cercanos en el campus,
- 3.2. Considerar que venir al campus es importante para hacer amigos,
- 3.3. Considerar que las redes sociales son importantes para hacer amigos en el campus,
- 3.4. Que les guste estar en el campus universitario,
- 3.5. Sentir que pertenecen a la comunidad universitaria,
- 3.6. Estar interesado en las actividades o servicios extraescolares propuestos,
- 3.7. Mantenerse así mismo en la universidad, y
- 3.8. Estar involucrado activamente en las actividades universitarias extracurriculares.

5.12. The National Survey of Student Engagement - NSSE (2015 y 2020)

El estudio norteamericano de la “National Survey of Student Engagement” (NSSE, en sus siglas en inglés), que lo realiza el Centro de Investigación Post-Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Indiana, es también de obligada referencia para el objeto de nuestra investigación.

La NSSE fue desarrollada en 1998 por un panel de expertos sobre la materia y se convirtió en el año 2000 en un instrumento de encuesta a nivel nacional en los EE.UU. y Canadá (Hardy & Bryson, 2010, p. 20). Desde entonces, se realiza anualmente bajo el título de “Engagement Insights: Survey Findings on the Quality of Undergraduate Education”.

La NSSE (2015, p. 1) tiene como objetivo documentar dimensiones de la calidad en la educación universitaria y proporciona información y asistencia a las escuelas, universidades y otras organizaciones para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Su actividad principal consiste en encuestar anualmente a los estudiantes universitarios para evaluar el grado en que participan en prácticas educativas asociadas con altos niveles de aprendizaje y desarrollo. El instrumento que utilizan para ello es el cuestionario “The College Student Report, National Survey of Student Engagement” (NSSE, 2015b).

Dentro del conjunto de dicho estudio (NSSE, 2015, p. 10), para representar las múltiples dimensiones de la participación de los estudiantes, se informa sobre los resultados de diez indicadores de participación agrupados en cuatro temas, y además se proporcionan resultados sobre seis Prácticas de Alto Impacto (HIPs, en sus siglas en inglés) de participación estudiantil asociadas positivamente con el aprendizaje y la retención de los

estudiantes. Los 10 Indicadores de Participación (EIs, en sus siglas en inglés) proporcionan valiosa información sobre distintos aspectos de la participación de los estudiantes a partir de las respuestas de éstos a algunas de las preguntas del cuestionario “The College Student Report, National Survey of Student Engagement” (NSSE, 2015b).

En la elaboración del presente marco teórico se utilizó la edición de 2015 de la NSSE de cara a construir las categorías de análisis de partida (capítulo 8) para el análisis de los datos del posterior trabajo de campo. Sin embargo, los temas, indicadores e ítems sobre participación estudiantil universitaria de la edición más reciente de la NSSE hasta la fecha, la de 2020 (NSSE, 2020), son exactamente los mismos que en 2015. En definitiva, dichos temas, indicadores e ítems sobre participación estudiantil universitaria de la NSSE son los que se desglosan en el siguiente esquema (NSSE, 2015, pp. 10-11):

Tema 1. Reto Académico:

- *Indicador 1: Aprendizaje de alto nivel.* Durante el año escolar actual, cuánto han enfatizado durante sus asignaturas lo siguiente: a. La aplicación de los hechos, teorías o métodos a los problemas prácticos o situaciones nuevas; b. El análisis de una idea, experiencia o línea de razonamiento en profundidad mediante el examen de sus partes; c. Evaluación de un punto de vista, decisión, o fuente de información; d. La formación de una nueva idea o la comprensión de varias piezas de información.
- *Indicador 2: Aprendizaje integral y reflexivo:* Durante el año escolar actual ¿Cuántas veces ha...?: a. Combinado ideas de diferentes cursos al completar las tareas; b. Conectado su aprendizaje a problemas o cuestiones sociales; c. Incluido diversas perspectivas (política, religiosa, racial / étnica, de género, etc.) en las discusiones del curso o tareas; d. Examinado los puntos fuertes y débiles de sus propios puntos de vista sobre un tema o asunto; e. Tratado de entender mejor los puntos de vista de otras personas para imaginar cómo se ve un problema desde su punto de vista; f. Aprendido algo que le cambió la forma de entender un tema o concepto; g. Conectado ideas de sus cursos con sus experiencias y conocimientos previos.
- *Indicador 3: Estrategias de aprendizaje.* Durante el año escolar actual ¿Cuántas veces ha...?: a. Identificado información clave de las tareas de lectura; b. Revisado sus anotaciones o apuntes después de clase; c. Resumido lo que ha aprendido en clase o de los materiales del curso.
- *Indicador 4: Razonamiento cuantitativo.* Durante el año escolar actual ¿Cuántas veces ha...?: a. Llegado a conclusiones sobre la base de su propio análisis de la información numérica (números, gráficos, estadísticas, etc.); b. Usado información numérica para examinar un problema o asunto del mundo real (el desempleo, el cambio climático, la salud pública, etc.); c. Evaluado la conclusión a la que otros han llegado de la información numérica.

Tema 2. El aprendizaje con sus compañeros:

- *Indicador 5. Aprendizaje colaborativo.* Durante el año escolar actual ¿Cuántas veces ha...?: a. Preguntado a otro estudiante para que le ayude a entender el material del curso; b. Explicado el material del curso a uno o más estudiantes; c. Preparado los exámenes discutiendo o trabajando el material del curso con otros estudiantes; d. Trabajado con otros estudiantes en proyectos de curso o tareas.
- *Indicador 6. Las discusiones con otros.* Durante el año escolar en curso ¿Con qué frecuencia ha tenido conversaciones con personas de los siguientes grupos?: a. Personas de una raza o grupo étnico distinto al suyo; b. Personas de un entorno económico que no sea el suyo; c. Personas con creencias religiosas distintas a la suya; d. Personas con puntos de vista políticos distintos al suyo propio.

Tema 3. Experiencias con los docentes:

- *Indicador 7. La interacción entre estudiantes y docentes.* Durante el año escolar actual, ¿cuántas veces ha...?: a. Hablado acerca de planes de carrera profesional con un docente; b. Trabajado con un docente en actividades adicionales al trabajo del curso (comités, grupos de estudiantes, etc.); c. Discutido los temas, ideas o conceptos del curso con un docente fuera de clase; d. Discutido su rendimiento académico con un docente.
- *Indicador 8. Prácticas efectivas de enseñanza.* Durante el año escolar actual ¿En qué medida sus docentes han hecho lo siguiente?: a. Explicar claramente los objetivos y requisitos del curso; b. Impartir sesiones del curso de una manera organizada; c. Utilizar ejemplos o ilustraciones para explicar los puntos difíciles; d. Realizar un feedback sobre un proyecto o trabajo en progreso; e. Realizar un feedback temprana y detalladamente sobre los exámenes o tareas completadas.

Tema 4. Ambiente en el campus:

- *Indicador 9. Calidad de las interacciones.* Indicar la calidad de sus interacciones con las siguientes personas en su institución: a. Los estudiantes; b. Los consejeros académicos (orientadores, coordinadores o tutores académicos); c. Docentes; d. El personal de servicios estudiantiles (servicios de carrera, actividades de los estudiantes, vivienda, etc.); e. Otros miembros del personal administrativo y de oficinas (registrador, ayuda financiera, etc.).
- *Indicador 10. Ambiente de apoyo.* ¿Cuánto enfatiza su institución lo siguiente?: a. Proporciona apoyo para ayudar a los estudiantes a tener éxito académico; b. Usa servicios de apoyo al aprendizaje (servicios de tutoría, centro de escritura, etc.); c. Fomenta el contacto entre los estudiantes de diferentes orígenes (sociales, raciales /

étnicas, religiosas, etc.); d. Proporciona oportunidades para participar socialmente; e. Proporciona apoyo para su bienestar general (ocio, atención médica, asesoramiento, etc.); f. Ayuda a manejar tus responsabilidades no académicas (trabajo, familia, etc.); g. La asistencia a las actividades y eventos del campus (artes escénicas, eventos deportivos, etc.); h. La asistencia a eventos importantes que abordan problemas sociales, económicos o políticos.

5.13. The Irish Survey of Student Engagement - ISSE (2015 y 2019)

En Irlanda realizaron en 2013 su propio estudio, el “Irish Survey of Student Engagement” (ISSE). Su primera edición en 2013 (ISSE, 2013) fue piloto, realizándose nuevas ediciones más completas anualmente. En las ediciones 2014 y 2015 se usaron el mismo cuestionario (ISSE, 2014b), y a partir de la edición de 2016 se ha estado usando una nueva versión, más completa aún, hasta la última edición más reciente correspondiente a 2019 (ISSE, 2019, p. 6).

El proyecto está co-patrocinado por la Autoridad de Educación Superior (Higher Education Authority - HEA), la Asociación de Educación Superior Tecnológica (Technological Higher Education Association - THEA), la Asociación Irlandesa de Universidades (Irish Universities Association - IUA) y el Sindicato de Estudiantes en Irlanda (Union of Students in Ireland - USI).

El ISSE se basa predominantemente en los elementos de la NSSE y está actualizado con los desarrollos realizados por la AUSSE (ISSE, 2015b). El ISSE se centra en las actividades de enseñanza y aprendizaje y el grado en el cual los estudiantes universitarios interactúan con estas actividades. Recoge datos de los estudiantes que se encuentran al final de su primer año de Grado, o en su último curso. Además también recogen datos sobre los estudiantes de postgrado.

El ISSE de 2015 adopta exactamente los mismos seis indicadores o áreas de participación de los estudiantes, con sus respectivos ítems (ISSE, 2015, pp. 14-23), que utilizan en la AUSSE, pero sin embargo resume los siete indicadores o medidas de resultados educativos de los estudiantes a tan solo cinco de ellos, con sus respectivos ítems, eliminando de esta forma los indicadores de “Calificación media general” y de “Intención de salida”, quedando los siguientes indicadores (ISSE, 2015, pp. 23-28):

1. Pensamiento de orden superior;
2. Resultados generales del aprendizaje;
3. Resultados generales de desarrollo;
4. Preparación para una carrera profesional; y
5. Satisfacción general.

De cara a construir las categorías de análisis de partida de la presente investigación (capítulo 8) se utilizó la edición de 2015 de la ISSE. Sin embargo, como ya se ha citado, a partir de la edición de 2016 se ha estado utilizando la misma la versión del ISSE hasta la actualidad. En definitiva, el ISSE ha quedado conformado por unos 9 indicadores y unos 67 ítems que, como puede comprobarse, tienen una fuerte de los indicadores de la NSSE (ISSE, 2019, pp. 24-34):

1. Aprendizaje de orden superior: Este indicador explora hasta qué punto el trabajo de los estudiantes enfatiza las tareas cognitivas desafiantes, como la aplicación, el análisis, el juicio y la síntesis.
2. Aprendizaje reflexivo e integrador: Se explora hasta qué punto los estudiantes relacionan su propia comprensión y experiencias con el contenido de aprendizaje que se utiliza.
3. Razonamiento cuantitativo: Estas preguntas exploran las oportunidades de los estudiantes para desarrollar sus habilidades para razonar cuantitativamente, para evaluar, apoyar o criticar argumentos utilizando información numérica y estadística.
4. Estrategias de aprendizaje: Los ítems de este indicador exploran hasta qué punto los estudiantes se involucran activamente y analizan el material del curso, en lugar de abordar el aprendizaje de forma pasiva.
5. Aprendizaje colaborativo: Este indicador explora hasta qué punto los estudiantes colaboran con sus compañeros para resolver problemas o dominar material difícil, profundizando así su comprensión.
6. Interacción entre estudiantes y profesores: Se explora hasta qué punto los estudiantes interactúan con el personal académico. Las interacciones con el personal académico pueden influir positivamente en el crecimiento cognitivo, el desarrollo y la persistencia de los estudiantes.
7. Prácticas de enseñanza eficaces: Estas preguntas exploran hasta qué punto los estudiantes experimentan prácticas de enseñanza que contribuyen a promover la comprensión y el aprendizaje.
8. Calidad de las interacciones: Este indicador explora las experiencias de los estudiantes de relaciones de apoyo con una variedad de personas y roles en el campus (otros estudiantes, personal docente, orientadores académicos, personal de servicios y personal administrativo), contribuyendo así a la capacidad de los estudiantes para encontrar ayuda cuando la necesitan y aprender de y con quienes los rodean.
9. Ambiente de apoyo: Explora las percepciones de los estudiantes sobre cuánto enfatiza su institución de educación superior los servicios y actividades que apoyan su

aprendizaje y desarrollo. Dentro de este indicador caben destacar los siguientes ítems ligados con la participación estudiantil en la vida extracurricular:

- Brindar oportunidades para participar socialmente,
- Asistir a las actividades y eventos del campus (conferencias, espectáculos culturales, eventos deportivos, etc.), y
- Asistir a eventos que abordan importantes problemas sociales, económicos o políticos.

Además de estos 9 indicadores de participación estudiantil, hay una serie de ítems o preguntas del cuestionario del ISSE que quedan sin agrupar, entre ellas destacan algunas íntimamente ligadas a la participación estudiantil en la vida del campus universitario (ISSE, 2019, pp. 34-37):

- Durante el año académico actual, ¿con qué frecuencia ha realizado o participado en actividades físicas o deportivas?
- Durante el año académico actual, ¿con qué frecuencia ha trabajado en evaluaciones que le informaron qué tan bien está aprendiendo?
- Durante el año académico actual, ¿con qué frecuencia ha combinado aprendizaje académico con experiencia en un puesto de trabajo?
- ¿Cuál de las siguientes acciones ha hecho o piensa hacer antes de graduarse de su institución?
 - Trabajar con el personal académico en un proyecto de investigación.
 - Servicio comunitario o trabajo voluntario.

5.14. The United Kingdom Engagement Survey - UKES (2015 y 2019)

También en 2013, en el Reino Unido la Higher Education Academy (HEA) realizó por primera vez el estudio “The United Kingdom Engagement Survey” (UKES), a partir también del estudio de la NSSA, como un proyecto a pequeña escala que después ha ido creciendo y revisándose, realizando una segunda edición piloto en 2014 y una tercera edición en 2015 (HEA, 2015), a partir de la cual se ha ido repitiendo anualmente hasta llegar a la edición más reciente, publicada en 2019 (Neves, 2019).

La UKES recoge datos mediante una encuesta a estudiantes universitarios de primer o segundo año, para obtener información sobre la cantidad de tiempo y esfuerzo que invierten en sus estudios y cómo se involucran con el aprendizaje, lo cual consideran que está estrechamente vinculado a su nivel de logro académico (Buckley, 2015). La UKES ayuda a comprender mejor la experiencia de los estudiantes a través de nueve áreas o escalas clave de participación de los estudiantes compuestas por 48 ítems en total, todos provenientes del instrumento de la NSSA “The College Student Report, National Survey of Student

Engagement” (NSSE, 2015b) excepto algunos (ítem f. del área 3, ítem a. del área 5, ítems de las áreas 6 y 7, ítems f. y g. del área 8, y los ítems a., b. y d. del área 9).

En la elaboración del presente marco teórico se utilizó la edición de 2015 de la UKES de cara a construir las categorías de análisis de partida (capítulo 8) para el análisis de los datos del posterior trabajo de campo. Sin embargo, las escales e ítems sobre participación estudiantil universitaria de la edición más reciente de la UKES hasta la fecha, la de 2019 (Neves, 2019), son exactamente los mismos que en 2015. En definitiva, las nueve áreas o escalas clave de participación estudiantil contempladas por la UKES, junto con sus ítems, son las siguientes (HEA, 2015):

1. Pensamiento crítico: Durante el año escolar actual, cuánto han enfatizado durante sus asignaturas lo siguiente: a. La aplicación de los hechos, teorías o métodos a los problemas prácticos o situaciones nuevas; b. El análisis de una idea, experiencia o línea de razonamiento en profundidad mediante el examen de sus partes; c. Evaluación de un punto de vista, decisión, o fuente de información; y d. La formación de una nueva idea o la comprensión de varias piezas de información.
2. Aprender con los demás: Corresponde con los ítems del indicador 5 “Aprendizaje colaborativo” del NSSA 2015: Durante el año escolar actual ¿Cuántas veces ha...?: a. Preguntado a otro estudiante para que le ayude a entender el material del curso; b. Explicado el material del curso a uno o más estudiantes; y c. Preparado los exámenes discutiendo o trabajando el material del curso con otros estudiantes.
3. Interactuar con el personal ¿Durante el año académico en curso, con qué frecuencia ha hecho cada una de las siguientes acciones?: a. Hizo preguntas o contribuyó a la discusión sobre las materias de la titulación de alguna otra manera; b. Hablado acerca de planes de carrera profesional con un miembro de su Facultad; c. Trabajado con un docente en actividades adicionales al trabajo del curso (comités, grupos de estudiantes, etc.); d. Discutido los temas, ideas o conceptos del curso con un docente fuera de clase; e. Discutido su rendimiento académico con un docente; y f. Introducir cambios importantes en su trabajo basado en el feedback [de los docentes].
4. Reflexionar y conectar: ¿Durante el año académico en curso, con qué frecuencia ha hecho cada una de las siguientes acciones?: a. Combinado ideas de diferentes cursos al completar las tareas; b. Conectado su aprendizaje a problemas o cuestiones sociales; c. Examinado los puntos fuertes y débiles de sus propios puntos de vista sobre un tema o asunto; d. Tratado de entender mejor los puntos de vista de otras personas para imaginar cómo se ve un problema desde su punto de vista; e. Aprendido algo que le cambió la forma de entender un tema o concepto; y f. Conectado ideas de sus cursos con sus experiencias y conocimientos previos.

5. Desafío del curso: a. Durante el curso académico actual ¿Cuánto ha enfatizado su titulación el asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje?; y b. Durante el curso académico actual, desde su titulación ¿Cuánto le han retado para hacer mejor su trabajo?
6. Participación en la investigación ¿Durante el año académico actual, cuánto hizo hincapié su titulación en las siguientes actividades?: a. Aprender acerca de los métodos de investigación y análisis en una asignatura; b. Aprender acerca de los resultados de una investigación en marcha en una asignatura; c. Formular y explorar tus propias preguntas, problemas o escenarios; d. Hacer investigación (por ej.: trabajando en tu propio proyecto de investigación o trabajando en un proyecto de investigación con el personal docente).
7. Colaboración entre el personal [Docente y/o administrativo] y los estudiantes: ¿Durante el año académico actual, cuánto se te ha animado a realizar las siguientes actividades?: a. Contribuir a una comunidad formada por personal [Docente y/o administrativo] y estudiantes; b. Trabajar con el personal para hacer mejoras en tu curso; y c. Trabajar con el personal para evaluar las prácticas de enseñanza y de evaluación.
8. El desarrollo de competencias: ¿Cuánto ha contribuido tu experiencia general como estudiante a tus conocimientos, habilidades y desarrollo personal en las siguientes áreas?: a. Escribir clara y efectivamente; b. Hablar clara y efectivamente; c. Pensar crítica y analíticamente; d. Análisis de la información numérica y estadística; e. Adquirir habilidades de empleabilidad; f. Convertirse en un estudiante independiente; g. Ser innovador y creativo; h. Trabajar eficazmente con otros; i. Desarrollar o aclarar valores personales o éticos; j. Comprender a las personas de otros orígenes (económico, racial/étnico, político, religioso, nacionalidad, etc.); k. Explorar los complejos problemas del mundo real; l. Ser un ciudadano informado y activo.
9. ¿Cómo pasan su tiempo los estudiantes? (Trabajo académico y actividades extra-curriculares): ¿Cuántas horas pasas en una semana típica de 7 días durante el período académico haciendo lo siguiente?: a. Tiempo pasado en sesiones impartidas; b. Tiempo empleado en el estudio independiente; c. Participar en actividades extracurriculares o co-curriculares (sociedades, deportes, etc., a través de la universidad o de una asociación de estudiantes); d. Trabajo remunerado; e. Haciendo voluntariado; f. Cuidar de personas (Hijos, padres, etc.); g. Trasladándote al campus (caminando, conduciendo, en transporte público, etc.).

5.15. The Student Experience Survey - SES (2015 y 2019)

El programa de encuestas “Quality Indicators for Learning and Teaching” (QILT), que se traduciría como “Indicadores de Calidad de la Enseñanza y el Aprendizaje”, incluye a la

“Student Experience Survey” (SES), que traduciríamos como la “Encuesta sobre la Experiencia del Estudiante”, y está financiado por el Departamento de Educación y Formación del Gobierno de Australia. Además de la SES, el QILT también incluye otras encuestas sobre: la satisfacción general con la experiencia universitaria, con la enseñanza y sobre el desarrollo de competencias (The Course Experience Questionnaire - CEQ); la inclusión en el mercado laboral de los estudiantes (The Graduate Destination Survey - GDS); y la satisfacción de los empleadores con los egresados universitarios que contratan (Employer Satisfaction Survey - ESS).

Respecto a la SES, que es la encuesta que nos interesa para nuestro objeto de estudio, fue desarrollada originalmente entre 2011 y 2012 como la “University Experience Survey” (UES), que se traduciría como la “Encuesta sobre la Experiencia en la Universidad”, para proporcionar información sobre los aspectos clave de la experiencia del estudiante en la Educación Superior y obtener datos importantes sobre los niveles de participación y satisfacción de los estudiantes pre-graduados en su primer y en su último año de Grado. La primera edición de la UES se publicó en 2012 (Radloff, Coates, Taylor, James & Krause, 2012) y sigue la estela dejada por la AUSSE, que ya hemos tratado. Se han realizado un total de tres ediciones de la UES (2012, 2013 y 2014), hasta que en 2015 la UES se renombró como “Student Experience Survey” (SES) para facilitar la inserción de los estudiantes de instituciones de educación superior no universitaria (Whiteley, 2016).

El SES recoge la información a través de su instrumento, el “Student Experience Questionnaire” (SEQ), que se traduciría como Cuestionario de la Experiencia Estudiantil, que se pasa a miles de estudiantes australianos de Educación Superior (Universitaria y no universitaria) y mide cinco aspectos de la experiencia de los estudiantes: El desarrollo de habilidades, la participación del aprendiz, la calidad de la enseñanza, las ayudas a los estudiantes, y los recursos de aprendizaje. El SEQ también contiene elementos demográficos y contextuales para facilitar el análisis de datos y elaboración de informes y dos preguntas de respuesta abierta que permiten a los estudiantes proporcionar información textual sobre los mejores aspectos de su experiencia de la educación superior y aquellos más necesitados de mejora (Whiteley, 2016, p. 2).

En la elaboración del presente marco teórico se utilizó la edición de 2015 del SES de cara a construir las categorías de análisis de inicio (capítulo 8) para el análisis de los datos del posterior trabajo de campo. Sin embargo, los indicadores sobre participación estudiantil universitaria de la edición más reciente del SES hasta la fecha, la de 2019 (Challice, 2020, pp. 39-42), son exactamente los mismos que en 2015. En síntesis, los indicadores e ítems contemplados por la SES en su cuestionario SEQ son los siguientes (Whiteley, 2016, pp. 50-52):

1. Desarrollo de habilidades: Pensamiento crítico, resolución de problemas complejos, trabajar con los demás, aprender de manera autónoma, comunicación escrita, comunicación hablada, conocimiento sobre la disciplina estudiada, y conocimientos y habilidades relacionadas con el trabajo.
2. Participación del aprendiz: Sentirse preparado para su estudio, tener un sentido de pertenencia a la institución, participar en las discusiones on-line o presenciales, trabajar con otros estudiantes como parte de su estudio, interactuar con otros estudiantes fuera de los requisitos del estudio, interactuar con otros estudiantes diferentes a uno mismo, interactuar con estudiantes locales.
3. Calidad de la enseñanza: Valorar la calidad de la propia experiencia educativa durante el último año; valorar la calidad de la enseñanza que se ha experimentado en su titulación durante el último año; valorar en qué medida, durante el último año, los profesores de la titulación han: Participado activamente en el aprendizaje, demostrado preocupación por el aprendizaje del estudiante, dado explicaciones claras sobre las tareas y la evaluación, estimulado intelectualmente al propio estudiante, comentado su trabajo de manera que le ayude a aprender, han sido útiles y accesibles, y configurado las tareas de evaluación que le desafían a aprender; y valorar en qué medida los propios estudios han sido llevados durante el último año de una manera bien estructurada y centrada y de una manera relevante para la propia educación en su conjunto.
4. Ayudas a los estudiantes: Grado en el que, durante el último año se ha recibido el apoyo de la universidad para estudiar; los procesos de inscripción y admisión han sido eficientes; se ha sentido que las actividades de introducción/orientación eran pertinentes y útiles; se ha encontrado que el personal o el sistema administrativo (por ejemplo, servicios administrativos on-line, personal de primera línea, los sistemas de inscripción) han estado disponibles y han sido útiles; el asesor profesional ha estado disponible y ha sido útil; el asesor académico ha estado disponible y ha sido útil; los servicios de apoyo como los consejeros, los asesores financieros/legales y los servicios de salud han estado disponibles y han sido útiles; se te ha ofrecido apoyo adecuado para tus circunstancias; y se ha recibido el apoyo apropiado de habilitación de la lengua inglesa (en su caso).
5. Recursos de aprendizaje: Valoración, durante el último año, de los siguientes recursos de aprendizaje previstos para su titulación: Espacios docentes (por ejemplo, salas de conferencias, salas de tutoría, laboratorios); espacios estudiantiles y áreas comunes; materiales de aprendizaje on-line; informática/recursos de TIC; libros asignados, apuntes y recursos; laboratorio o equipos de estudio; y los recursos y las instalaciones de la biblioteca.

Capítulo 6. Estado de la participación estudiantil universitaria

En este capítulo se realiza una aproximación al estado de la cuestión, es decir, la participación estudiantil universitaria. Para ello se comienza con una aproximación al marco general de la misma dentro del cual suele englobarse en la literatura relacionada: la participación juvenil, particularmente la española, que es la que más próxima a nuestro estudio. A continuación se realiza una aproximación al marco específico de nuestro tema de estudio: el estado, las políticas y la legislación general de la participación estudiantil universitaria, yendo del contexto mundial, pasando por el europeo y finalizando en el contexto español. En definitiva, el contenido de este capítulo se centra fundamentalmente en responder a la pregunta *¿Cuál es el estado de la participación estudiantil en la universidad?*

6.1. Marco general: La participación de la juventud en la sociedad española

La participación estudiantil universitaria es un fenómeno que puede englobarse o enmarcarse dentro de otro fenómeno de mayor dimensión: la participación juvenil social y política. Es por ello que antes de “cogerle el pulso” al estado actual de la participación estudiantil universitaria en España, resulta interesante aproximarnos previamente al estado de la participación de los jóvenes en la vida social y política de la sociedad a la que pertenecen.

Cierto es que la participación de los estudiantes universitarios se encuentra dentro de un contexto fundamentalmente académico, pero no hay que olvidar por otra parte la proyección de la universidad (y de sus estudiantes) en su entorno social mediante distintas formas. De hecho, la propia universidad es un espacio en el que se da participación social y política. Un ejemplo paradigmático de participación social desde la universidad es el voluntariado universitario. Por otra parte, un ejemplo típico de participación política desde la universidad son las movilizaciones y protestas estudiantiles, incluso más allá de asuntos meramente de política educativa, como por ejemplo dentro de movimientos feministas, pacifistas o ecologistas.

Puestos a conocer el estado general de la participación de los jóvenes en la vida social y política, resulta muy útil la lectura de los sondeos más recientes que ha publicado el Instituto de la Juventud de España (INJUVE) al respecto.

6.1.1. Asociacionismo juvenil

El Observatorio de la Juventud de España del INJUVE publicó en octubre de 2014 los resultados del sondeo “Jóvenes: Satisfacción personal, participación asociativa y

voluntariado” (INJUVE, 2014). La participación asociativa y el voluntariado juveniles son dos exponentes de la participación juvenil en la vida política y social. En dicho sondeo se encuestó a una amplia muestra de jóvenes entre los 15 y los 29 años de ambos sexos, dentro de cuyo margen de edad se encuentra la mayoría de la población universitaria.

Según dicho sondeo (INJUVE, 2014, p. 18), el 38% de los encuestados se encontraban asociados en el momento en el que se realizó la encuesta, lo que supone un aumento de un 9% respecto a los datos registrados en 2007 al respecto; por otro lado, el 36% declara que nunca ha estado asociado, siendo un 10% menos que en el 2007; y el 27% de los jóvenes pertenecieron a alguna asociación en el pasado pero no lo hacen en la actualidad, siendo el mismo porcentaje que en 2007. Con este panorama se podría deducir que:

- La participación juvenil asociativa ha aumentado en España desde el 2007 hasta el 2014; y
- El 65% de los jóvenes españoles pertenecen o han pertenecido a alguna asociación.

Tabla 11. Porcentaje de jóvenes que pertenecen o han pertenecido a alguna asociación, clasificadas por ámbito o temática de la asociación

<i>Ámbito o tema de la asociación</i>	<i>Porcentaje de jóvenes que pertenecen o han pertenecido</i>
Deportivas	47,6%
Culturales	18,1%
Estudiantil	14,7%
Religiosa	14,6%
Recreativas	13,6%
Benéficas	11,8%
Musicales	10,4%
Excursionistas	9,6%
Defensa de los DD.HH.	5,6%
Ecologista	5,1%
Asociación o colegio profesional	5%
De vecinos o consumidores	4,4%
Partido u organización política	4,3%
Pacifista	4,2%
Sindical	4%
Feminista	2,5%

Fuente: INJUVE, 2014b, pp. 13-15

Al observar la participación asociativa juvenil clasificada por ámbito o temática de la asociación (Tabla 11) se ve que las asociaciones deportivas son las que tienen un mayor peso entre los jóvenes (47,6%), seguidas de las de ámbito cultural (18,1%), estudiantil (14,7%), religioso (14,6%) y recreativas (13,6%), entre otras.

Pero si nos preguntamos qué porcentaje de las asociaciones en las que participan las y los jóvenes españoles son específicamente juveniles en cada uno de los ámbitos o temáticas (INJUVE, 2014, p. 19) podemos ver que, por ejemplo, el 65% de las estudiantiles son específicamente juveniles, de las deportivas el 49%, de las excursionistas el 42%, el 40% de

las recreativas, el 38% de las culturales, el 33% de las musicales, el 19% de las religiosas y el 13% de las benéficas. Con estos datos se puede extrapolar que más de la mitad de las asociaciones estudiantiles son específicamente juveniles, cerca de la mitad de las deportivas también lo son, mientras que el resto de asociaciones son minoritariamente juveniles.

Por otra parte está el grado de participación de los jóvenes en las asociaciones (INJUVE, 2014b, p. 18), en el que el 68,8% de las y los jóvenes que participan o han participado en alguna asociación lo han hecho de forma activa, un 22% de forma esporádica, un 4,3 % como mero simpatizante y un 3,8% como contribuyentes económicos. De entre los jóvenes más activos, un 75,3% son varones y un 60,4% son mujeres. Mientras que por franja de edad los más activos son los que se encuentran entre los 15 y 19 años con un 75%, seguidos por los que tienen entre 20 y 24 años con un 68,6% y finalmente los que tienen entre 25 y 29 años con un 64%. De estos datos se desprende que:

- Los varones y la juventud entre los 15 y 19 años de edad participan más activamente en las actividades;
- Entre los asociados con participación esporádica predominan las mujeres y tiende a incrementarse en las franjas de edad de 20-24 y 25-29 años.

El motivo por el cual una persona decide participar en una asociación u organización también es un tema relevante. Entre los distintos motivos por los que se les preguntaron a los jóvenes que pertenecían o habían pertenecido a alguna asociación (INJUVE, 2014b, p. 18), un 40,7% de ellos alegaron que su principal motivo al asociarse era para emplear su tiempo libre en actividades que les gustan, seguido de un 12,3% cuya motivación era sentirse útil ayudando a los demás, un 11% para disfrutar de los beneficios que aporta la asociación, un 10,2% porque los amigos pertenecen a la asociación, un 9% para estar con personas que piensan como ellos, y un 8,5% para poder defender mejor sus derechos y opiniones, entre otros motivos alegados.

Tan importante como los motivos para participar son los motivos para no participar. De entre los jóvenes encuestados que respondieron que nunca habían pertenecido a una asociación (INJUVE, 2014b, p. 19), un 44,4% alegaron que la razón que explicaba mejor por qué no colaboran con ninguna asociación era porque no se lo habían planteado seriamente, un 22,8% porque no tienen tiempo, un 7,5% porque no tienen suficiente información sobre asociaciones, y un 7,1% porque prefieren hacer las cosas con sus amigos.

Además de los motivos tanto para participar como para no participar, está la voluntad o no de hacerlo. A aquellos jóvenes que habían respondido que nunca habían pertenecido a una asociación se les preguntó si les gustaría pertenecer a alguna asociación (INJUVE, 2014b,

p. 19): un 26,5% de ellos respondieron que sí y un 57,6% respondieron que no. Por sexo, fueron más propensas al sí las mujeres (28%) que los varones (24,4%). Mientras que por franja de edad, fueron más propensos al sí aquellos entre los 15 y 19 años de edad (31,1%) frente a los que se encuentran entre los 25 y 29 años (22,7%); inversamente, los más propensos al no estaban entre los 25 y 29 años (64,5%) y los menos propensos al no entre los de 15 y 19 años (48%). Cabe destacar también que cerca de una quinta parte (19,6%) de los que estaban entre los 15 y 19 años tenían dudas al respecto y respondieron a la pregunta que no lo sabían, mientras que en la franja de 20-24 años solo dudan 14% y en la franja de 25 a 29 años el 12,8%. De estos datos cabe concluir que:

- Algo más de la mitad de los y las jóvenes que no participan en una asociación es porque no quieren hacerlo, sobresaliendo los varones y aumentando el porcentaje de los y las jóvenes conforme más edad tienen éstos;
- Las mujeres y los y las jóvenes entre 15 y 19 años tienen mayor voluntad para participar en una asociación, y aquellos que aún no saben si quieren o no participar también se encuentran en la franja de edad de 15 a 19 años.

Según el mismo sondeo (INJUVE, 2014b, p. 19), de los jóvenes que están dispuestos a asociarse, el 55,6% muestra bastante o mucha preferencia a que estas asociaciones sean exclusivamente juveniles, mientras que el 31,8% se muestra indiferente a que estas asociaciones sean solo juveniles. Según el sexo, el 64,7% de los varones se decanta por las asociaciones exclusivamente juveniles frente al 50% de las mujeres. A su vez, el grupo de edad más joven (15-19 años) es mayoritario en el deseo de participar en asociaciones exclusivamente juveniles, con un 73,9%.

A las y los jóvenes que nunca han participado en ninguna asociación pero le gustaría hacerlo se les preguntó también qué ventajas personales creen que podría tener para ellos formar parte de una asociación, y señalaron las siguientes ventajas ordenadas de las más a las menos nombradas sobre el total (INJUVE, 2014b, p. 20): Hablar y compartir ideas con personas que piensan igual (47,4%), hacer amigos/as (45,2%), ayudaría a mejorarte a ti mismo (43,7%), sentirse útil a los demás (40%), poder practicar aficiones (38,5%), poder practicar el deporte que te gusta, (30,4%), conocer gente que podría ayudarte (27,4%), defender los intereses propios (14,1%), satisfacer mejor inquietudes políticas propias (5,2%) y satisfacer mejor inquietudes religiosas propias (2,2%).

Por sexo, las tres ventajas de participar en una asociación más nombradas son (INJUVE, 2014b, p. 20):

- Para los varones: Ayudaría a mejorarte a ti mismo (49%), poder hacer amigos (45,1%) y poder practicar el deporte que te gusta (41,2%); y

- Para las mujeres: Poder hablar y compartir tus ideas con personas que piensan como tú (56%), poder hacer amigos (45,2%) y sentirse útil a los demás (41,7%).

Por franja de edad, cabe destacar que las ventajas de participar en una asociación más citadas son (INJUVE, 2014b, p. 20):

- 15-19 años: Poder hablar y compartir tus ideas con personas que piensan como tú (54,3%), hacer amigos (52,2%), mejorarse a sí mismos (52,2%), y sentirse útil a los demás (43,5%).
- 20-24 años: Poder hablar y compartir tus ideas con personas que piensan como tú (51,2%), hacer amigos (51,2%), poder practicar aficiones (46,3%) y sentirse útil a los demás (46,3%).
- 25-29 años: Mejorarse a sí mismos (41,7%), poder hablar y compartir tus ideas con personas que piensan como tú (37,5%) y poder hacer amigos (33,3%).

6.1.2. Voluntariado juvenil

Además del asociacionismo juvenil, también resulta interesarse aproximarse al voluntariado juvenil, entendiendo por voluntario/a una persona que, de forma gratuita, aporta su colaboración a favor de los demás a través de alguna organización de interés general. A los jóvenes encuestados también se les preguntó que, de una serie de diversas actividades de voluntariado, cuáles les resultaban más interesantes para jóvenes como ellos. Las opciones más elegidas fueron (INJUVE, 2014b, p. 22): Infancia y juventud (16,8%), Pobreza (11,9%), Sanidad/salud (11,3%), Discapacitados/as (9,8%) y Ecología/medio ambiente (8,1%).

Preguntados sobre si colaboraban en ese momento como voluntarios/as en alguna organización (INJUVE, 2014b, p. 22): el 74,8 % respondieron que nunca lo han hecho, el 16,3% que actualmente no colaboran pero que lo hicieron en el pasado, y solo un 8,8% estaban colaborando de voluntario/a en ese momento.

Por otra parte, una forma de saber la frecuencia con la que los jóvenes que colaboran como voluntarios actualmente lo hacen es preguntando cuándo fue la última vez que lo hicieron (INJUVE, 2014b, p. 22): el 62,4% declararon haberlo hecho en el último mes, el 25,6% en los tres últimos meses y 8% en el último año.

Preguntados los y las jóvenes que nunca habían realizado un voluntariado sobre si habían pensado en hacerlo (INJUVE, 2014b, p. 23): el 58% respondieron que nunca lo habían pensado, frente a un 41,4 que sí lo habían llegado a pensar. Seguidamente, a aquellos que sí habían pensado en hacerlo se les preguntó el motivo principal por el cual finalmente

nunca habían hecho un voluntariado (INJUVE, 2014b, p. 23): el 40,6% respondieron que porque no tenían tiempo y el 34,9% porque no se lo habían planteado en serio.

Por otra parte (INJUVE, 2014b, p. 23), el 58,4% de los y las jóvenes encuestados respondieron que no conocían a nadie de su entorno que hiciera voluntariado, frente al 34,3% que sí (familia y/o amigos).

6.1.3. Juventud, ciudadanía y política

Otro sondeo muy interesante es el de “Jóvenes, Valores y Ciudadanía” (INJUVE, 2014c). En este sondeo se analizan los valores relacionados con la ciudadanía de las y los jóvenes, así como sus actitudes en relación con una serie de temas de actualidad. Para la presente tesis, la parte que resulta más interesante y que vamos a tratar es aquella sobre los valores ciudadanos de la juventud por su relación con la participación social y política de los jóvenes. El sondeo se realizó entre el 6 y 15 de octubre de 2014, justo al inicio del periodo del trabajo de campo de la presente investigación (cursos 2014-15 y 2015-2016). Al igual que en el anterior sondeo citado, se encuestó a una amplia muestra de jóvenes entre los 15 y los 29 años de ambos sexos, dentro de cuyo margen de edad se encuentra la mayoría de la población universitaria, que es la que nos interesa.

Resulta interesante señalar que, preguntados sobre los distintos tipos de regímenes políticos (INJUVE, 2014d, p. 5), de las respuestas de los y las jóvenes encuestados se deduce que cerca de dos tercios de las y los jóvenes españoles prefieren la democracia como sistema de gobierno, pero no hay una unanimidad al respecto porque a un 16% les es indiferente, un 6,9% no saben y un 5,7% considera que a veces puede ser preferible un régimen autoritario.

Con el objetivo de conocer qué idea de “buen ciudadano/a” tienen los y las jóvenes, en el sondeo les pidieron que puntuaran una serie de aspectos de menor a mayor importancia en una escala del uno (nada importante) al siete (muy importante) para ser un buen ciudadano/a. Como resultado (INJUVE, 2014d, p. 8), el aspecto al que le otorgan más importancia es a “Tratar de entender a la gente con opiniones distintas a las nuestras” con una puntuación media de un 6,46 sobre 7, seguido de “Ayudar a la gente que, en nuestro país, viven peor que tu” con una media de 6,34 puntos, y de “No evadir impuestos” con una media de 6,02 puntos. Otros aspectos valorados fueron “Mantenerse informado sobre las acciones del Gobierno” (5,94), “Ayudar a la gente que, en otras partes del mundo, vive peor que tu” (5,93), “Votar siempre en las elecciones” (5,91), “Elegir artículos de consumo que, aunque sean algo más caros, no dañen al medio ambiente” (5,81) y “obedecer siempre las leyes y normas” (5,75). Los aspectos peor valorados fueron “participar en asociaciones de carácter social o político” (4,77) y “Estar dispuesto a servir en el ejército en tiempos de

necesidad” (4,09). Del conjunto de los datos se puede destacar que para los y las jóvenes españoles los valores y actitudes que definen con mayor peso ser un/una “buen ciudadano/a” son aquellos valores relacionados con la idea de tolerancia y solidaridad, mientras que el estar asociado o la defensa militar del país son los aspectos menos valorados.

Otro aspecto interesante tratado en el sondeo “Jóvenes, Valores y Ciudadanía” (INJUVE, 2014d, p. 11), es cuánta importancia le otorgan las y los jóvenes a una serie de cuestiones. Entre dichas cuestiones se encuentra la política, cuya importancia otorgada por los y las jóvenes es relevante para conocer mejor la participación política y social de la juventud. Como resultado, el 34% de los y las jóvenes consideran la política “Poco importante” y el 17,6% “Nada importante”, frente al 31,3% que la consideran “Bastante importante” y el 16% que la consideran “Muy importante”. Se deduce de dichos datos que para algo más de la mitad de los jóvenes la política es algo poco o nada importante.

De manera complementaria, resulta también interesante el sondeo del INJUVE titulado “Jóvenes, Participación y Cultura Política” de 2017 (INJUVE, 2017), cuyos datos fueron recopilados del 19 de abril al 4 de mayo de 2017, de una amplia muestra de jóvenes entre los 15 y los 29 años de ambos sexos, dentro de cuyo margen de edad se encuentra la mayoría de la población universitaria, que es la que nos interesa.

Preguntados los jóvenes sobre su interés por la política (INJUVE, 2017, pp. 9-10), alrededor de un tercio (37%) de los jóvenes españoles declaran mostrar mucho (un 11%) o bastante (un 26%) interés por las cuestiones políticas. A otro 39% de los jóvenes le interesa poco la política y al 23% no le interesa nada. Se deduce de dichos datos que más de la mitad de los jóvenes, el 62%, demuestran poco o nada de interés por la política.

Preguntados por el sentimiento que la política les inspira (INJUVE, 2017, p. 11), la mayoría de los jóvenes menciona la palabra “desconfianza” (48%). En segundo lugar, a mucha mayor distancia, aparece el término “irritación” (17%). Únicamente un 12% de los jóvenes encuestados declara que la política le inspira “interés”. Un 9% mencionó “Indiferencia”, un 8% “Aburrimiento” y un 4% “Entusiasmo”. Estos datos nos pueden ayudar a entender algo más la tendencia de los y las jóvenes a otorgarle poca importancia a la política y a mostrar poco interés por la misma.

Otro dato interesante sobre la cultura política de la juventud que nos puede ayudar a conocer mejor la participación social y política juvenil, es con qué frecuencia se informan sobre política las y los jóvenes, ya que informarse es una de las maneras de participar. Al respecto, los datos del sondeo publicado por el INJUVE (2017, p. 15) revela que, a la pregunta de con qué frecuencia ven noticias sobre Política en televisión, un 77% responde

que al menos una vez a la semana, y casi la mitad (45%) lo hace a diario. Por otra parte, el segundo medio para obtener noticias o información política es Internet (68%), donde uno de cada cuatro jóvenes consulta noticias políticas a diario. Sin embargo, el periódico y la radio son los soportes menos frecuentados por los jóvenes para informarse de Política, especialmente en su día a día; la frecuencia mayoritaria de consumo de estos medios es inferior a una vez a la semana (22% periódico; 14% radio).

Respecto a la actitud de votar en unas elecciones (INJUVE, 2017, p. 35), seis de cada diez jóvenes encuestados (59%) manifestaron considerar que “hay que votar siempre, es una obligación en democracia”, frente al 38% que considera que “sólo hay que votar cuando hay una alternativa satisfactoria”.

Por otra parte, dicho sondeo pregunta sobre la participación electoral juvenil en España en las elecciones generales del 26 de junio de 2016. En aquella ocasión, según el sondeo publicado por el INJUVE (2017, p. 38), seis de cada diez jóvenes (60%) fueron a votar y tan sólo un 12% prefirió no hacerlo. Los menores de edad no pudieron votar (19%), y un 6% no fue a votar porque no pudo. La encuesta revela que tienden a votar en mayor medida aquellos jóvenes que declaran mayor interés por la política; los que tienen un empleo y aquellos que simultanean estudio y trabajo; y los que tienen un mayor nivel formativo o de estudios.

Además de la participación política a través del voto en unas elecciones, el sondeo revela que los jóvenes españoles también participan de forma política en la sociedad a través de acciones como (INJUVE, 2017, pp. 40-41): firmar una petición (50%); asistir a una manifestación (46%); comprar ciertos productos por razones políticas, éticas o medioambientales (46%). La participación política a través del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación es la que menos realiza la gente joven y menos se plantea hacer en un futuro, ya que seis de cada diez jóvenes (60%) declaran que no envían mensajes políticos a través del móvil ni se plantean hacerlo, y un 42% no comparte información de tipo político en las redes sociales ni lo hará nunca. A su vez, participar entregando o recaudando dinero para alguna causa social o política, tan solo el 34% declara haberlo hecho alguna vez, el 35% no lo ha hecho pero podría llegar a hacerlo y un 29% no lo ha hecho y no lo haría nunca.

6.2. Marco específico: Estado, políticas y legislación de la participación estudiantil universitaria

6.2.1. Contexto mundial: Global Student Voice y la Declaración de Bergen de 2016

A nivel mundial, el estado de la participación de los estudiantes universitarios es tan diverso y complejo como países y universidades existen por todo el globo. No es un objetivo de esta investigación profundizar en un tema tan inabarcable, pero sí se pueden señalar algunos acontecimientos recientes de carácter mundial que han acontecido en relación con la participación de los estudiantes universitarios: La creación de la plataforma o foro mundial de estudiantes Global Student Voice y la redacción de la Declaración de Bergen.

El Sindicato de Estudiantes de Noruega (NSO) y el Sindicato Europeo de Estudiantes (Euro Students' Union - ESU) tuvieron la iniciativa en el año 2016 de crear, junto con otras asociaciones de estudiantes de todo el mundo, un documento que muestre una declaración de valores para una voz global o mundial de los estudiantes. Como resultado, asociaciones estudiantiles de todos los continentes realizaron el 11 de mayo de 2016 en la ciudad noruega de Bergen la llamada "Declaración de Bergen - Uniendo para una voz global de los estudiantes", y crearon el foro o plataforma llamada Global Student Voice³⁵, compuesta por asociaciones estudiantiles de todo el mundo. Con estas dos acciones pretenden aumentar la cooperación entre las organizaciones estudiantiles de todo el mundo y construir una red que puede convertirse en un movimiento global aprovechando que, gracias al auge de las tecnologías de la comunicación a escala mundial, los estudiantes tienen ahora la oportunidad de compartir sus experiencias y conectarse en torno a las amenazas globales para ejercer el derecho humano a la educación en términos de acceso, libertad académica y el derecho de los estudiantes a asociarse, así como la mercantilización de los sistemas de educación superior. Por parte de España, la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas (CREUP) forma parte de Global Student Voice.

La Declaración de Bergen (2016) se pronuncia sobre una serie de aspectos relevantes: Los derechos de los estudiantes, el acceso a la educación superior, la educación como un bien público, la sostenibilidad, la movilidad, la seguridad y la voz mundial de los estudiantes. Cabe detenernos en el contenido de la Declaración sobre los derechos y la voz de los estudiantes.

Respecto a los derechos de los estudiantes, los firmantes de la Declaración de Bergen (2016) hacen constar que creen que una educación de calidad debe ser gratuita e inclusiva para todos. También defienden que los sistemas educativos deben ser democráticos, estar

³⁵<http://www.globalstudentvoice.org>

basados en los principios de la libertad académica, y donde todos los estudiantes tengan el derecho a ser representados y a participar en sus universidades en una asociación de estudiantes que sea autónoma y democrática, y que cuya membresía debe ser accesible y gratuita para todos los estudiantes.

Sobre las asociaciones estudiantiles concretamente, se pronuncian a favor de que sus estructuras sean democráticas, que reflejen la diversidad del estudiantado y, en particular, garanticen la igualdad de participación de las mujeres. También defienden que deben existir a nivel nacional una organización democráticamente elegida que represente a los estudiantes, a través de la cual éstos sean capaces de participar en la toma de decisiones, y que sea reconocida como la voz a nivel nacional de los estudiantes tanto por el gobierno como por otros agentes.

Igualmente, en la Declaración de Bergen (2016) se pronuncian de manera singular sobre la libertad de asociacionismo, considerándola un derecho básico desde el aula hasta el campus, y que todos los estudiantes deben tener el espacio y las herramientas disponibles para hacerlo. Defienden que la capacidad de los estudiantes para asociarse debe reflejarse en su experiencia de aprendizaje, donde los estudiantes tienen el derecho a ser representados por delegados democráticamente elegidos. Igualmente, defienden el derecho a que los estudiantes participen libremente en demostraciones y manifestaciones públicas sin repercusión.

A su vez, en la Declaración se pronuncian en defensa de un sistema de educación democrático que promueva y proteja la representación estudiantil a todos los niveles de gobernanza dentro de la universidad, y donde los estudiantes sean tratados como miembros de pleno derecho en su educación.

También defienden la libertad académica en los sistemas educativos para que la educación sea verdaderamente libre; y que las universidades deben ser lugares de debate y discusión, donde se fomente la libertad de expresión y se promueva la libertad de ideas. En relación con ello, defienden que los estudiantes tienen el derecho a la autodeterminación y a crear medios de comunicación propios en el campus.

Por extensión, consideran que es un derecho de los estudiantes universitarios el asociarse libremente más allá de la propia universidad, es decir, que el derecho de asociación debe extenderse a la sociedad en general y que todos sus miembros deben ser libres para ejercer su derecho democrático para ser participantes activos en la sociedad y ser socios en la justicia social. A su vez, defienden que los estudiantes, como participantes activos en la sociedad, deben mostrar su solidaridad con las luchas estudiantiles a nivel mundial, siempre

que libremente decidan unirse y apoyar otros movimientos a nivel local, nacional e internacional.

Sobre la voz mundial de los estudiantes, en la Declaración de Bergen (2016) destacan la importancia de establecer convenios mundiales para apoyar la internacionalización de la educación, la ciencia y la cultura. Por ello, exigen que los gobiernos trabajen activamente para el desarrollo de convenios mundiales de reconocimiento de las cualificaciones en el ámbito de la educación superior y de acuerdo con los principios democráticos, de igualdad, pluralidad y de justicia social.

Por otra parte, condenan cualquier ataque a las instituciones educativas en los distintos conflictos alrededor del mundo y hacen un llamamiento a los Estados a comprometerse con iniciativas para proteger dichas instituciones.

Finalmente, los firmantes de la Declaración de Bergen (2016) anuncian su intención de desarrollar aún más la cooperación para defender los principios en los que creen y para ello pretenden mantener nuevas reuniones de estudiantes, el intercambio de información para apoyar sus luchas comunes y realizar muestras de apoyo a acciones nacionales y regionales.

6.2.2. Contexto europeo: Estado de la participación estudiantil en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

6.2.2.1. La European Students' Union (ESU) y su posicionamiento ante la gobernanza universitaria en el EEES

Dentro del movimiento estudiantil universitario europeo es de obligado nombramiento el Sindicato Europeo de Estudiantes o The European Students' Union (ESU)³⁶. La ESU es la organización que agrupa a 45 uniones nacionales de estudiantes de 38 países europeos y a través de estos miembros representa a más de 15 millones de estudiantes. Por parte de España, la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas (CREUP) forma parte de la ESU. El objetivo de la ESU es representar y promover los intereses educativos, sociales, económicos y culturales de los estudiantes a nivel europeo ante todos los organismos pertinentes y, en particular la Unión Europea, el Grupo de Seguimiento de Bolonia, el Consejo de Europa y la UNESCO. La ESU era conocida antes como ESIB (The National Unions of Students in Europe).

³⁶<https://www.esu-online.org/>

En la Declaración de Budapest, adoptada en la 21ª Convención Europea de Estudiantes de la ESU, celebrada entre el 14 y 17 de febrero del año 2011 (Ufert, 2011, pp. 7-9) defienden que:

Los estudiantes no son consumidores de la educación superior, sino elementos significativos dentro de ella. Los consumidores no están involucrados en la gestión de procesos, pero los estudiantes son corresponsables de la gestión de la educación superior, ya que la educación superior tiene su razón de ser en los estudiantes. (Ufert, 2011, p. 7)

Pero sin embargo denuncian que:

Lamentablemente los estudiantes son considerados cada vez más como consumidores pasivos, mientras que la inclusión actual de nuevos actores externos (el “nuevo gerencialismo”) y la búsqueda de la competitividad internacional han dado lugar a cambios en las estructuras de gobernanza que conducen a la dilución de la representación estudiantil en las instituciones de educación superior. (Ufert, 2011, pp. 7-8)

Por su parte, la ESU se opone enérgicamente a la supresión de la voz del estudiante en la gobernanza, porque entiende que esto tendría un impacto negativo en el desarrollo institucional y en la educación superior en general (Ufert, 2011, p. 8).

Además, la ESU defiende en la Declaración de Budapest (Ufert, 2011, p. 9) que la representación estudiantil debe defender los principios de apertura, representatividad, democracia, independencia, rendición de cuentas y accesibilidad a todos los estudiantes. Para la ESU, la participación de los estudiantes no debe limitarse exclusivamente a ciertas áreas como las cuestiones académicas, sino que debe incluir aspectos como la financiación institucional, la contratación de personal académico que va a asumir responsabilidades de enseñanza y quiénes deben ser los líderes de sus instituciones. Por otra parte, la ESU considera que, con el fin de asegurar el aprendizaje centrado en el estudiante, los estudiantes deben participar en todos los órganos consultivos y de toma de decisiones, porque todos los asuntos de la educación superior tienen un impacto directo sobre los estudiantes. Igualmente, consideran que la voz de los estudiantes es fundamental para el desarrollo positivo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En la Declaración de Budapest (Ufert, 2011, p. 9) la ESU también defiende que la participación de los estudiantes no puede ser una forma simbólica de legitimación de las políticas y decisiones; y que esta participación no debe tener consecuencias negativas para los representantes (por ej.: en el rendimiento académico) y no debe verse limitada por razón alguna, ya sea la edad, el género, la raza, la religión, la orientación sexual o el rendimiento académico.

A modo de cierre, en la Declaración de Budapest defienden la creencia de que ser estudiante es algo más que aprender y recopilar conocimientos, sino que se trata del desarrollo personal y colectivo para crear una sociedad y un futuro mejores.

Por otra parte, el 26 de marzo de 2013, el Comité Ejecutivo de la ESU aprobó el documento “Policy paper on public responsibility, governance and financing of higher education”. En el apartado tres de dicho documento tratan específicamente sobre la gobernanza de las instituciones de educación superior.

Al respecto, la ESU (2013, p. 4) cree que las instituciones de educación superior de hoy deben ser gobernadas de una manera que refleje la misión y los valores que deben tener las universidades como facilitadores del bien público. También subrayan que hoy en día la educación superior se ha expandido y hay un mayor enfoque y exigencia de investigación en una sociedad cada vez más tecnológica y cosmopolita, lo cual requiere un replanteamiento del funcionamiento de las instituciones de educación superior.

Ante ello, la ESU (2013, p. 4) critica el enfoque “Académico-conservador” de gobernanza universitaria, en donde el personal académico tiene un mayor grado de autonomía, pero donde prácticamente no hay lugar para la participación de los estudiantes. Consideran que dicho modelo de gobierno funcionaba bien cuando la educación superior estaba reservada para una pequeña élite y la investigación era en gran medida un asunto interno entre muy pocos profesores titulares. Pero sin embargo, es un modelo poco adecuado para manejar el nuevo papel de las instituciones de educación superior en donde la educación se considera un derecho para todos y la investigación es de interés público.

Por otra parte, la ESU (2013, pp. 4-5) también critica el enfoque de la “Nueva Gestión Pública”. Los proponentes de este modelo subrayan la importancia de la eficiencia y el retorno económico de la inversión. La ESU considera que el problema de tratar a las instituciones de educación superior como si fueran empresas es que no son ni deben ser empresas. La ESU defiende que la investigación y la educación no son simplemente herramientas para el crecimiento económico y el beneficio, sino que subrayan la importancia de la educación superior para el desarrollo democrático, el desarrollo social y el desarrollo personal. La ESU cree que el enfoque de la “Nueva Gestión Pública” priva a las universidades de su alma y núcleo (el libre desarrollo y el logro de un conocimiento accesible a todos), y que además puede contrarrestar el objetivo del desarrollo económico a largo plazo.

La ESU (2013, p. 4) rechaza ambas posiciones extremas, señalando que ambos enfoques socavan seriamente lo que consideran el propósito evidente de la educación superior. Como alternativa a ambos polos, la ESU propone un enfoque basado en el aprendizaje centrado

en el estudiante al que llaman “*Colegialidad Moderna*” (ESU, 2013, p. 5). El principio básico de este modelo es el desarrollo de la vieja idea de colegialidad para satisfacer las necesidades de las universidades del siglo XXI. La ESU entiende que la colegialidad académica en el siglo XXI implica reconocer que los estudiantes y el personal académico están unidos en un propósito común y deben participar equitativamente en la gestión de las instituciones de educación superior. La “*Colegialidad Moderna*” puede describirse como una asociación basada en un entendimiento común entre los participantes de una responsabilidad compartida.

Según la ESU (2013, p. 5), la “*Colegialidad Moderna*” requiere que los estudiantes miembros de los órganos colegiados de gobierno sean instruidos, participantes activos en el gobierno, y que mantengan un diálogo con el resto del cuerpo estudiantil a través de los sindicatos estudiantiles, para que puedan utilizar su flujo de información en beneficio de las instituciones de educación superior. En síntesis, se espera que los miembros de los órganos colegiados de gobierno mantengan un diálogo con su base representativa y compartan la información necesaria, y que trabajen de manera constructiva con los demás representantes electos del resto de sectores representados.

Para la ESU (2013, p. 5), todos los órganos de toma de decisiones, responsables de la formulación de políticas y de la asignación de recursos que afectan a la educación y a la investigación en las universidades, deben ser colegiales en su composición, incluidos todos los órganos informales de toma de decisiones. Para la ESU es especialmente vital que los estudiantes no sean excluidos del proceso de toma de decisiones en ningún nivel.

En lo referente a la presencia de representantes externos a la Universidad en los órganos de gobierno universitarios, la ESU (2013, p. 5) no se opone. Reconocen que muchas veces puede ser muy beneficioso tener personas de fuera de la academia que participen en las instituciones de educación superior, en los organismos gubernamentales o como asesores compartiendo sus ideas. Pero la ESU matiza el papel de estos agentes externos considerando que cuando están incluidos en la institución dichos agentes nunca deben tener la mayoría o el derecho de veto en el proceso de toma de decisiones. La ESU subraya que la cooperación debe ser en los términos de las universidades y sólo éstas pueden elegir a estos representantes.

La ESU (2013, p. 5) tampoco se opone a la financiación externa de las universidades, pero insisten en que es responsabilidad gubernamental proporcionar un nivel suficiente de financiación pública para garantizar que las instituciones de enseñanza superior colegiadas no se vean forzadas a depender de la financiación externa, lo que les llevaría de facto a perder su independencia académica y política.

Para la ESU (2013, p. 6) las estructuras de poder van más allá de las que existen en el papel. Consideran que, para evitar estructuras paralelas y no democráticas, es necesario un enfoque inclusivo del liderazgo en los entornos académicos. Una institución colegial moderna debe ser fundamentalmente intersectorial y autocrítica.

6.2.2.2. Informes Bologna With Student Eyes - BWSE (2015 y 2018)

Organizaciones de estudiantes como la European Students' Union (ESU) han puesto de manifiesto el deficitario papel que los estudiantes están jugando en el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) o Proceso de Bolonia, en vez de ser considerados efectivamente como socios activos en la creación de este nuevo modelo universitario.

La ESU ha sido la principal plataforma a través de la cual los estudiantes universitarios, organizados en sus respectivas uniones, asociaciones o sindicatos de estudiantes nacionales, han influido en la implantación del EEES como miembros del Grupo de Seguimiento de Bolonia. Especialmente relevante es la serie de informes "Bologna With Student Eyes" (BWSE), que en español traduciríamos como "Bolonia desde los ojos de los estudiantes". Con dichos informes la ESU ha contribuido a la revisión de la aplicación del Proceso de Bolonia a lo largo de más de una década (2003, 2005, 2007, 2009, 2012, 2015 y 2018), presentando una comprobación de lo que ha sido acordado por los gobiernos nacionales a lo largo del Proceso de Bolonia y la realidad actual desde la perspectiva de las distintas asociaciones nacionales de estudiantes miembros de la ESU.

El objetivo de los informes BWSE (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015, p. 3) es destacar la situación actual, los éxitos y los retos futuros que los estudiantes ven en la implementación de las reformas y del Proceso de Bolonia en su conjunto, con la intención de complementar los puntos de vista presentados en los informes sobre la aplicación del EEES por los propios gobiernos y por otras partes interesadas en el Proceso de Bolonia.

Teniendo en cuenta que el periodo de trabajo de campo de la presente tesis doctoral fue durante los cursos 14-15 y 15-16, respecto a los resultados de la serie de informes BWSE resulta recomendable tener en cuenta los de los dos últimos informes hasta el momento, publicados en 2015 y 2018 respectivamente, para así poder cubrir al completo dicho periodo de investigación.

Los datos de la edición 2015 del BWSE se recopilaron encuestando a los 39 sindicatos o asociaciones nacionales de estudiantes de los 35 países miembros de la ESU. Por su parte, en la edición de 2018 fueron encuestadas 44 asociaciones nacionales de estudiantes de un total de 38 países del EEES en el que operan miembros de la ESU.

Según los resultados del informe BWSE de 2015 (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015, p. 3), el cumplimiento de los compromisos originales del Proceso de Bolonia están lejos de ser implementados de manera uniforme en todos los países participantes. La ESU considera que el principal obstáculo para alcanzar los objetivos del EEES es la falta de un nivel mínimo de implementación de las reformas de Bolonia; lo cual les inspira una gran preocupación, ya que después de más de 15 años los objetivos de la Declaración de Bolonia siguen en gran medida sin cumplirse. Para la ESU, la participación de los estudiantes, académicos e instituciones en todas las discusiones y toma de decisiones en relación con el proceso de Bolonia y su implementación es clave (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015, p. 4). En la edición de 2015 de BWSE se hizo un llamamiento a una reestructuración para asegurar una implementación adecuada del proceso de Bolonia, y en la edición de 2018 la llamada sigue en pie: recíprocamente para todas las reformas analizadas en dicha publicación, las finanzas que se reasignaron o eliminaron como una solución a las crisis financieras de 2008 deben reinvertirse para que se produzca el cambio (Sundberg, 2018, p. 5).

Respecto a la participación de los estudiantes en el gobierno de la educación superior, en el Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de Educación Superior en Praga del 19 de mayo de 2001 se declaró que: *"Los ministros afirmaron que los estudiantes deben participar e influir en la organización y el contenido de la educación en las universidades y otras instituciones de educación superior"*. Y esto fue seguido por el Comunicado de Berlín del 19 de septiembre de 2003, donde se dice claramente que *"los estudiantes son socios de pleno derecho en el gobierno de la educación superior"*. Todo ello supone una nueva concepción de la participación de los estudiantes en la comunidad universitaria. Sin embargo, para Francisco Michavila y para Jose Luis Parejo (2008), el ámbito universitario ha incorporado poco el debate de la participación del alumnado en su funcionamiento ordinario. Aunque durante más de diez años la importancia de involucrar a los estudiantes como socios en la toma de decisiones en la educación superior ha sido ampliamente aceptada, en la práctica estamos lejos de alcanzar ese objetivo (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015, p. 13).

Según los resultados del informe BWSE de 2015 (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015, p. 5), la participación de los estudiantes en la gobernanza de la educación superior ha avanzado ligeramente en los últimos años con la promulgación de leyes, pero aún existen muchas barreras que impiden o limitan la participación de los estudiantes en todos los niveles. Además, se percibe que los estudiantes son vistos pero no son escuchados ni considerados como socios iguales y que el proceso de Bolonia no ha contribuido a mejorar la participación de los estudiantes en la mayoría de los países. Una capacitación efectiva de los representantes de los estudiantes que participan en las estructuras de toma de decisiones, junto con un apoyo continuo, puede promover la participación de los estudiantes

en la gobernanza de la educación superior. La ESU (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015, p. 7) pide una acción inmediata para abordar las barreras legislativas y culturales que impiden o limitan la participación significativa de los estudiantes y considera que todas las partes interesadas tienen un papel para garantizar que los representantes de los estudiantes se consideren socios iguales y que se incluyan y se apoyen en todas las estructuras de toma de decisiones.

Por su parte, el informe BWSE de 2018 continúa la tendencia de 2015 respecto a la participación de los estudiantes en la gobernanza de la educación superior (Sundberg, 2018, p. 6) afirmando que el Proceso de Bolonia ya no tiene ningún impacto en la representación de los estudiantes en los países del EEES y que la mayoría de los países tienen leyes que regulan la participación de los estudiantes estableciendo estándares mínimos, pero, sin embargo, el mínimo requerido rara vez se supera. Cómo y dónde se involucran y participan los estudiantes difiere mucho de un país a otro, ya que algunos países tienen representación democrática en los órganos más altos de toma de decisiones, mientras que otros limitan la influencia a la fase preparatoria. Independientemente de esto, llama la atención la falta de transparencia en la selección de representantes de estudiantes y se debe exigir procedimientos democráticos. Un motivo de preocupación son los desafíos en la representación de los estudiantes en los niveles gubernamentales más bajos. Además, la independencia de los sindicatos de estudiantes está bajo presión debido a la falta de financiamiento y apoyo estructural, además de que los estudiantes se sienten intimidados por sus compañeros más experimentados. Por todo ello, la ESU recomienda que (Sundberg, 2018, p. 9):

- Los procedimientos democráticos para elegir o seleccionar la representación de los estudiantes deben ser salvaguardados y declarados como una obligación absoluta por los gobiernos de los países del EEES.
- Deben establecerse leyes para asegurar la participación en la toma de decisiones, y estas deben garantizar una proporción que haga posible la influencia real en los resultados finales.
- El derecho de los estudiantes a auto-organizarse y crear sindicatos y otras estructuras para influir en la toma de decisiones debe fomentarse mediante sistemas de apoyo y reconocimiento.
- Los países del EEES deben defender la representación como un valor fundamental absoluto y no aceptar desviaciones de otros Estados miembros.

Por otra parte, el proceso de implantación del EEES o Proceso de Bolonia viene, en teoría, acompañado por un paradigma pedagógico en el que la enseñanza está centrada en el estudiante (Attard, Di Iorio, Geven & Santa, 2010). Del alumnado se espera una mayor

iniciativa, participación e implicación en su propia formación, y del profesorado se espera una metodología más práctica enfocada al desarrollo de competencias profesionales (Huber, 2008). En el punto 7 de la Declaración de Lisboa de 2007 se dice al respecto que las universidades deben avivar el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes; que es necesario también formar y motivar al personal académico para trabajar adecuadamente en el marco de este nuevo paradigma; y que, así mismo, los estudiantes y sus representantes deben adaptarse a las consecuencias que estos nuevos esquemas de aprendizaje implican (EUA, 2007).

Pero sin embargo (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015, p. 4), parece ser que el debate político sobre el aprendizaje y la enseñanza en Europa se está intensificando mucho más ahora que hace unos años, y parece existir un impulso para promover un verdadero cambio de paradigma en la enseñanza y el aprendizaje hacia un enfoque centrado en el estudiante, donde la atención se centra en los objetivos del proceso de aprendizaje desde la perspectiva del estudiante. Todo ello representa un momento clave para hacer frente a estos problemas a nivel europeo.

Según los resultados del informe BWSE de 2015 (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015, p. 5), el aprendizaje centrado en el estudiante ha sido uno de los compromisos clave del Proceso de Bolonia desde 2009 y está estrechamente vinculado con el concepto de aprender a aprender. Se ha avanzado mucho en la implementación del aprendizaje centrado en el estudiante; sin embargo, gran parte de esto se ha realizado de manera gradual y carece de un cambio integral desde el nivel de política universitaria nacional al nivel de implementación en el aula. Poner a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje requiere brindarles opciones en cuanto a planes de estudio, métodos de evaluación e itinerarios de estudio. También significa que los estudiantes deben ser vistos como socios iguales y como coproductores de conocimiento, y para ello es de suma importancia garantizar que los estudiantes tengan una voz real en las estructuras de toma de decisiones, afectando su vida diaria. Además, la ESU realiza una serie de recomendaciones para implementar adecuadamente el aprendizaje centrado en el estudiante (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015, p. 7):

- Se deben asegurar la financiación y los recursos adecuados, asegurando que las universidades brinden a los estudiantes un entorno de aprendizaje propicio.
- Los estudiantes también deben estar en el asiento del conductor, y aquí los países y las universidades tienen la responsabilidad de garantizar la representación de los estudiantes en todos los procesos de toma de decisiones.
- El personal docente también debe recibir una formación pedagógica continua.
- Se debe proporcionar rutas de aprendizaje flexibles donde los estudiantes tengan opciones reales en el plan de estudios.

- Los métodos de evaluación son un componente clave del aprendizaje centrado en el estudiante.
- Las estrategias, los marcos y los procedimientos holísticos para la implementación del aprendizaje centrado en el estudiante y la evaluación de su éxito deben ser una herramienta de orientación en este proceso.

Complementariamente, en el informe BWSE de 2018 (Sundberg, 2018, p. 8) se refleja que las iniciativas y los esfuerzos para implementar el aprendizaje centrado en el estudiante parecen ser muy esporádicos y distribuidos de manera desigual en los diferentes sistemas universitarios del EEES. Como resultado, el proceso de aprendizaje en la educación superior europea todavía está lejos de estar centrado en el estudiante, mientras que el progreso es extremadamente lento, si es que existe. Además, los problemas con la implementación del aprendizaje centrado en el estudiante pueden provenir de todas las condiciones previas que exige tal cambio, como por ejemplo: el hecho de que los programas de estudio suelen ser todavía rígidos y no permiten la suficiente flexibilidad para hacer realidad el aprendizaje individualizado; y que en el ámbito de la garantía de la calidad, los sindicatos nacionales de estudiantes perciben que el aprendizaje centrado en el estudiante no suele ser tratado como un estándar de calidad igualmente importante. Como recomendaciones de mejora la ESU considera que la implementación del aprendizaje centrado en el estudiante puede verse facilitada por (Sundberg, 2018, p. 10):

- Otras mejoras del proceso de aprendizaje y enseñanza, incluida la implementación de herramientas básicas de Bolonia como la enseñanza basada en los resultados del aprendizaje y el sistema ECTS.
- Al mismo tiempo, los estudiantes deben convertirse en co-creadores de su experiencia educativa, tanto a través de la inclusión formal en la gobernanza en todos los niveles como a través de la interacción y planificación informal.
- Los sistemas de garantía de calidad tanto internos como externos deben evaluar de manera eficaz el aprendizaje y la enseñanza y fomentar la innovación.

Otro aspecto relevante en el que los estudiantes universitarios participan es en la garantía de la calidad universitaria. No hay que olvidar que en el comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de la educación superior en Bergen, del 19-20 de mayo de 2005, los gobiernos asumieron el documento redactado por The European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) titulado “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area”, donde se instaba a las agencias de calidad a incorporar a los estudiantes en sus procesos de evaluación y acreditación (Michavila y Parejo, 2008, p. 111).

Según los resultados del informe BWSE de 2015 (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015, p. 5), los objetivos principales de los sistemas de garantía de calidad se perciben generalmente por parte de los estudiantes como herramientas para la mejora de las condiciones de estudio y proporcionar información de forma transparente. Además, se señala que hay una cantidad considerable de países donde los sistemas de garantía de calidad externa son una combinación de acreditaciones institucionales y de programas. En relación con la participación significativa de los estudiantes en la garantía de la calidad, según el informe BWSE de 2015, en todos los niveles ha aumentado ligeramente y varios países han desarrollado grupos de expertos específicos en donde se incluyen a los estudiantes; pero sin embargo, hay una falta de información sobre el control de la calidad entre el estudiantado, y éstos en general creen que los procesos de control de la calidad no son útiles porque no hay consecuencias visibles percibidas por ellos. En base a todo ello, la ESU realiza una serie de recomendaciones (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015, p. 7):

- Los sistemas de garantía de calidad deben basarse en los principios y valores de confianza, participación y propiedad de las partes interesadas, y un impulso para la mejora real.
- Es fundamental que la versión revisada de los Estándares y directrices para la garantía de la calidad en el EEES se implemente rápidamente en cooperación con las partes interesadas nacionales.
- Debería seguir desarrollándose el Registro Europeo de Garantía de Calidad para la Educación Superior que proporcione información sobre la oferta de educación superior con garantía de calidad en el EEES, por ejemplo, mediante el establecimiento de una base de datos de títulos oficiales y programas de estudio ofrecidos en el EEES.

El informe BWSE de 2018, por su parte, contempla el siguiente panorama respecto a los sistemas de garantía de calidad universitaria en el EEES y la participación estudiantil en los mismos (Sundberg, 2018, pp. 6-7):

- La Garantía de Calidad ha sido reconocida como un objetivo político importante y las necesidades de los estudiantes están mucho mejor integradas en la política que nunca, sin embargo, la falta de una implementación genuina no permite que las reformas logren un cambio real.
- A pesar de la falta de resultados tangibles, lo que se percibe como uno de los principales factores desalentadores para la participación de los estudiantes en la Garantía de Calidad, todavía existe la creencia en la mejora de las condiciones de aprendizaje y una creciente esperanza en la construcción de confianza como uno de los propósitos de Garantía de Calidad.
- La gran mayoría de los sindicatos de estudiantes de todo el continente informaron sobre el acceso a la participación en el control de calidad para los estudiantes en cada

nivel de gobierno de la educación superior, pero la calidad de esta participación es un problema. Si bien los estudiantes son parte de los órganos de gobierno o están involucrados en todos los procedimientos, no se les otorga un estatus igualitario o sus opiniones no se tienen en cuenta en la toma de decisiones, lo cual genera una frustración considerable en los estudiantes.

- Además, las luchas por el acceso a la información y la falta de transparencia continúan siendo percibidas como grandes obstáculos para los estudiantes, que a menudo se sienten como en una espiral.
- Por otro lado, no ha habido ningún cambio significativo en el papel de los estudiantes en el control de calidad causado por la revisión de los Estándares y directrices para la garantía de la calidad en el EEES.

En base a todo ello, en el informe BWSE de 2018 la ESU plantea una serie de recomendaciones (Sundberg, 2018, p. 9):

- Para contrarrestar un problema duradero de falta de implementación de la garantía de la calidad, el enfoque principal debe darse a la implementación institucional, mientras que se debe garantizar una diversidad de enfoques.
- El fomento de la confianza, el acceso a la información y la transparencia se perciben como propósitos cada vez más importantes de la garantía de calidad, por lo que debe prestarse atención a estos temas para garantizar la igualdad de oportunidades en la garantía de calidad.
- Los estudiantes quieren ser parte de la gobernanza, la toma de decisiones y las mejoras, pero sus roles deben ser significativos. Las reformas deben tener como objetivo el lugar de los estudiantes en el sistema para garantizar la asociación y las posibilidades de participación real.
- La garantía de calidad tiende a introducirse solo por los procedimientos, aunque su impacto es crucial, los estudiantes quieren ver resultados reales de la garantía de calidad y de su participación.
- La participación de los estudiantes en la Educación Superior es uno de los valores fundamentales del EEES, por lo que cualquier reforma de Garantía de la Calidad debe basarse en este enfoque.

Ligado con el enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante está el asunto del reconocimiento de los aprendizajes previos, informales o no formales, de los estudiantes. Al respecto, según el informe BWSE de 2015 (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015, p. 6) el Suplemento Europeo al Diploma no se otorga de forma gratuita y automática en todos los países del EEES y el reconocimiento del aprendizaje previo parece estar en una etapa

temprana de implementación con un impacto bastante limitado. En base a ello, la ESU recomienda que (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015, p. 8):

- El Suplemento al Diploma debe implementarse en su totalidad y otorgarse automáticamente al graduarse o antes de la graduación a petición.
- El reconocimiento de los aprendizajes previos debe estar disponible tanto con el propósito de matricularse en la educación superior, como también para reemplazar partes del plan de estudios. Los mecanismos de reconocimiento de aprendizajes previos deben ser flexibles y amigables para los estudiantes.

Por su parte, en el informe BWSE de 2018 (Sundberg, 2018, p. 7) se refleja que el reconocimiento del aprendizaje previo es otro objetivo que exige un mayor compromiso, ya que un gran número de sindicatos de estudiantes informan que no existen o son insuficientes las oportunidades para el reconocimiento del aprendizaje previo en sus países. Las mayores barreras para este proceso son la falta de confianza en los procedimientos de validación y la falta de confianza entre los principales interesados. Al respecto, la ESU recomienda que se debe desarrollar el reconocimiento del aprendizaje informal y no formal y su conexión con el aprendizaje formal, centrándose especialmente en encontrar nuevas formas de fomentar la confianza entre todas las partes interesadas mediante la creación y promoción de formas fiables de evaluar las competencias de los estudiantes resultantes de diferentes experiencias (Sundberg, 2018, p. 9).

6.2.2.3. Los informes Trends (III - IV) de la European University Association (EUA)

Los Informes Trends los elabora la European University Association (EUA) desde 1999 para las reuniones de Ministros responsables de Educación Superior. Con estos informes, la EUA evalúa los cambios que se han ido produciendo en los sistemas de educación superior de los países europeos desde la puesta en marcha del proceso de Bolonia.

El Informe Trends III (Reichert & Christian, 2003, p. 26) puso de manifiesto que a nivel institucional y, en particular, a nivel de departamento, es posible todavía mejorar sustancialmente la presencia de estudiantes en las deliberaciones sobre una reforma cualitativa, basada en los principios de la Declaración de Bolonia, de las estructuras, métodos y evaluación de la enseñanza y del aprendizaje.

Según el Informe Trends IV (Reichert & Christian, 2005, p. 29) en más de un cuarto de las instituciones de educación superior europeas, la participación de los estudiantes no se limitaba a rellenar los cuestionarios, sino que implicaba su participación activa en los procesos de análisis de respuestas o retroalimentación a través de comités mixtos de profesores y estudiantes para el análisis de la calidad docente; e incluso, en una institución

finlandesa, los estudiantes llegan a hacer un curso introductorio para comprender los procesos de calidad y su propio papel en el desarrollo de la calidad institucional. Por otra parte, la conclusión más significativa a la que llegan en el Informe Trends IV, en cuanto a la participación de los estudiantes es que (Reichert & Christian, 2005, p. 29) no hubo informes de problemas con la retroalimentación de las críticas, quejas y recomendaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en aquellas instituciones donde la participación de los estudiantes es activa y fomentada; pero sin embargo, sí se informaron problemas al respecto en aquellas instituciones donde los estudiantes no están involucrados en los procesos de calidad.

Posteriormente, el Informe Trends V (Crosier, Purser & Smidt, 2007, pp. 51-52) señala que, en comparación con los datos del Informe Trends III, se ha producido un aumento en la participación estudiantil de más del 10% en general, siendo el cambio más significativo un aumento del 16% en la participación a nivel senado o consejo universitario, que en España llamaríamos a nivel Claustro Universitario. Los países nórdicos tienden a reportar niveles muy altos de participación, al igual que Bosnia Herzegovina, Croacia, Estonia, Alemania, Hungría, Letonia, Macedonia y Rumania. Por otro lado, el nivel general de conocimiento sobre el proceso de Bolonia ha mejorado entre los representantes estudiantiles y, quizás en menor medida, también entre el resto de estudiantes. Sin embargo, deja de manifiesto que a nivel de facultad/departamento es necesario mejorar la implicación del alumnado, ya que aunque estos formen parte de los órganos de toma de decisiones, en muchas ocasiones no están presentes en los debates sobre las cuestiones fundamentales, que es donde su participación podría ser más efectiva.

Cabe destacar que, en los últimos tres informes Trends de la EUA (2010, 2015 y 2018) no ha sido tratado el tema de la participación estudiantil.

6.2.2.4. Síntesis

En términos generales, a día de hoy se sigue confirmando aquella visión que Michavila y Parejo (2008) expusieron sobre el Proceso de Bolonia y la participación estudiantil:

Aunque la filosofía del Proceso de Bolonia coloque al estudiante en el centro del proceso formativo de un nuevo paradigma de aprendizaje y se abogue por su implicación en el proceso de reforma universitaria, la realidad (...) refleja una baja participación, vinculada tal vez al desinterés, la desinformación y el paternalismo con los que se incentiva al estudiante en el ámbito universitario. (p. 114)

Por mi parte, comparto por completo con Francisco Michavila y con José Luis Parejo (2008, p. 114) el convencimiento de que las universidades deben replantearse su misión y su eficacia pedagógica para poder hacer frente a los nuevos retos sociales, entre los cuales la formación de “ciudadanos europeos” comprometidos socialmente es un aspecto central y complejo en el proceso de construcción europea. Por consiguiente, para ello es necesario diseñar y desarrollar estrategias pedagógicas para mejorar el aprendizaje de competencias cívicas en los estudiantes, construyendo un contexto universitario verdaderamente democrático en el que los estudiantes desempeñen un papel participativo. En definitiva: “El EEES puede ser una buena oportunidad para cambiar las viejas estructuras y culturas existentes en las universidades españolas que impiden su modernización” (Michavila y Parejo, 2008, p. 111).

6.2.3. Contexto español I: Marco legislativo general

6.2.3.1. La Constitución Española, la LOMLOU, el RD 1393/2007, de 29 de octubre y el RD 861/2010, de 2 de julio

Entrando de lleno en el marco jurídico español a nivel estatal, cabe destacar que la participación de los estudiantes universitarios está bajo el amparo de la Constitución Española (CE) de 1978. En su artículo 48 se declara que “Los poderes públicos promoverán las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural”. Por otro lado, en artículo 27.7 dice que “Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca”.

Por otra parte, en el año 2001 se aprobó la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, más conocida como la LOU, la cual quedó modificada en el 2007 mediante la aprobación de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, más conocida como la LOMLOU. La LOU modificada, o LOMLOU, es la ley que desarrolla el marco legal vigente de las universidades en España, y contempla importantes aspectos en cuanto a la participación estudiantil.

En cuanto a la participación de los estudiantes en los órganos de gobierno de las universidades públicas españolas, la LOMLOU contempla, ya sea de manera explícita o implícita, la presencia de estudiantes en el Consejo Social, el Consejo de Gobierno, el Claustro, las juntas de Escuela o Facultad, y en los consejos de Departamento.

Resulta interesante detenerse un momento a señalar cuáles son los diferentes órganos de gobierno o gestión en las universidades españolas. Diego Castro y Georgeta Ion (2011, p. 169) expusieron una clasificación de los diferentes órganos de gestión en la universidad

española, distinguiendo entre ámbitos de influencia (General Vs Periférico) y composición (Colegiados Vs Unipersonales), tal y como se muestra en la tabla 12.

Tabla 12. Clasificación de los diferentes tipos de órganos de gestión (Castro e Ion, 2011)

		Composición	
		Colegiados	Unipersonales
Ámbito de influencia	Generales	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo Social • Consejo de Gobierno • Claustro • Junta Consultiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Rector • Vicerrectores • Secretario General • Gerente
	Periféricos	<ul style="list-style-type: none"> • Junta de Facultad/Escuela • Consejo de Departamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Decano • Director de Escuela • Director de Departamento

Fuente: Castro e Ion, 2011, p. 169.

Concretamente, en el artículo 14.3 de la LOMLOU se garantiza la presencia de un estudiante en el Consejo Social, elegido por el Consejo de Gobierno de entre sus miembros. A su vez, en el Consejo de Gobierno estarán representados los distintos sectores del Claustro (Art.15.2), máximo órgano de representación de la comunidad universitaria (Art.16.3), cuya composición no superará los 300 miembros y, en todo caso, la mayoría de sus miembros serán profesores doctores con vinculación permanente a la universidad. Por otra parte, la composición y la elección de los miembros de las Juntas de Escuela o Facultad estarán determinadas también por los Estatutos, siendo mayoría los profesores con vinculación permanente a la universidad (Art. 18), sin que se llegue a citar para nada a los estudiantes. A su vez, los Estatutos garantizarán la presencia de una representación de los estudiantes en los Consejos de Departamento (Art. 19). En resumen, en el marco de la autonomía de las Universidades públicas, en función de lo que dispongan en sus estatutos sobre la composición de cada órgano colegiado, el estudiante tendrá una mayor o menor presencia en sus órganos colegiados y de gobierno.

Cabe destacar que en la LOMLOU no se contempla explícitamente la participación de los estudiantes en los órganos de gobierno en las universidades privadas (Art. 27.1), quedando dicha participación en función de lo que contemplen al respecto los respectivos Estatutos o normas de organización y funcionamiento (Art. 46.2, f) de cada una de las universidades privadas.

Por otra parte, según el artículo 30.3 de dicha ley, en aquellos casos en los que el estatuto de la universidad establezca la elección del Rector por la comunidad universitaria, el voto será ponderado por los distintos sectores de la comunidad universitaria y en todo caso, la mayoría corresponderá a los profesores doctores con vinculación permanente a la universidad.

En el artículo 46.2 de la LOMLOU se estipulan los derechos de los estudiantes. En su apartado b) se contempla un derecho importantísimo para posibilitar la participación inclusiva de los estudiantes en la universidad, el derecho a: “La igualdad de oportunidades y no discriminación por razones de sexo, raza, religión o discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social en el acceso a la universidad, ingreso en los centros, permanencia en la universidad y ejercicio de sus derechos académicos”.

Otros derechos de los estudiantes contemplados en el artículo 46.2 de la LOMLOU, vitales para posibilitar su participación, son:

- c) La orientación e información por la Universidad sobre las actividades de la misma que les afecten.
- d) La publicidad de las normas de las Universidades que deben regular la verificación de los conocimientos de los estudiantes.
- e) El asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine.
- f) Su representación en los órganos de gobierno y representación de la Universidad, en los términos establecidos en esta Ley y en los respectivos Estatutos o normas de organización y funcionamiento.
- g) La libertad de expresión, de reunión y de asociación en el ámbito universitario.
- h) La garantía de sus derechos, mediante procedimientos adecuados y, en su caso, la actuación del Defensor Universitario.
- i) Obtener reconocimiento académico por su participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación.

Como principal novedad de la LOMLOU, en su artículo 46.5 se contempló la aprobación por parte del Gobierno, en el plazo de un año desde la entrada en vigor de la ley (Disposición adicional decimocuarta), de un estatuto del estudiante universitario, en donde se deberá prever la constitución, las funciones, la organización y el funcionamiento de un Consejo del estudiante universitario como órgano colegiado de representación estudiantil, adscrito al ministerio al que se le atribuyen las competencias en materia de universidades. También se especifica que para la regulación del Consejo del estudiante universitario se deberá contar con la representación estudiantil de todas las universidades y, en su caso, con una adecuada participación de representantes de los consejos autonómicos de estudiantes.

Por otra parte, en el artículo 90.1 de dicha ley se establece que la práctica deportiva en la universidad es parte de la formación del alumnado y se la considera de interés general para todos los miembros de la comunidad universitaria. También establece que corresponde a las universidades en virtud de su autonomía la ordenación y organización de actividades y competiciones deportivas en su ámbito respectivo. Seguidamente, en el artículo. 90.2 se

contempla que las universidades deben establecer las medidas oportunas para favorecer la práctica deportiva de los miembros de la comunidad universitaria y, en su caso, proporcionar instrumentos para la compatibilidad efectiva de esa práctica con la formación académica de los estudiantes.

Otro ámbito para la participación de los estudiantes universitarios contemplado en la LOMLOU es la cooperación internacional y la solidaridad. Concretamente, en su artículo 92 se especifica que “Las universidades fomentarán la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad. Asimismo, propiciarán la realización de actividades e iniciativas que contribuyan al impulso de la cultura de la paz, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente, como elementos esenciales para el progreso solidario”.

La inclusión de las personas con discapacidad en las universidades resulta imprescindible de cara a asegurar una participación inclusiva en la universidad de todos los estudiantes. En la disposición adicional vigésima cuarta de la LOMLOU se establece que las universidades deberán garantizar la igualdad de oportunidades de los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad, proscribiendo cualquier forma de discriminación y estableciendo medidas de acción positiva tendentes a asegurar su participación plena y efectiva en el ámbito universitario.

También es relevante que en la disposición adicional vigésimo segunda se contempla la participación de los estudiantes en el funcionamiento del *Observatorio de becas y ayudas al estudio*, encargado de elaborar estadísticas e informes que contribuyan a mejorar la eficiencia y transparencia del sistema de becas y ayudas universitarias.

Por otra parte, está el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En su artículo 12.2 se estipula que los planes de estudios de los títulos de Grado tendrán entre 180 y 240 créditos, que contendrán toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir.

Resulta interesante conocer cuántos de los créditos totales de las titulaciones de Grado se reservan al reconocimiento académico de la participación de los estudiantes en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación, solidarias y de cooperación, tal y como se estipula en el artículo 46.2.i de la LOMLOU.

En un primer momento, en el artículo 12.8 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, se estipulaba un reconocimiento por la participación de los estudiantes en las mencionadas actividades de hasta un máximo de 6 créditos en el plan de estudios de Grado. Sin embargo, es muy relevante el hecho de que posteriormente el artículo 12.8 se modificó a

través del Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007. Con dicho cambio, en el artículo 12.8 se introdujo la posibilidad de que los estudiantes puedan solicitar un reconocimiento académico de al menos 6 créditos sobre el total del plan de estudios de Grado por su participación en dichas actividades universitarias extras a los planes de estudios o extracurriculares. De esta forma, legalmente el reconocimiento académico de 6 créditos deja de ser un techo y pasa a suponer un suelo.

Así pues, se deja abierta la puerta para que, en futuras reformas de los planes de estudio de las titulaciones de Grado, el reconocimiento académico de la participación de los estudiantes en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación, solidarias y de cooperación, pueda llegar a ser superior a seis. Ello supondría un fuerte impulso al fomento de la participación de los estudiantes universitarios en actividades universitarias transversales o extraacadémicas que tienen un alto valor formativo para ellos.

6.2.3.2. El Estatuto del Estudiante Universitario (EEU)

En el marco de la “Estrategia Universidad 2015” (Ministerio de Educación, 2010), y con tres años de retraso respecto a lo previsto en la Disposición adicional decimocuarta de la LOMLOU, el Consejo de Ministros aprobó el Estatuto del Estudiante Universitario (EEU) a través del Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre.

El objeto del Estatuto del Estudiante Universitario (Art. 1.1) es el desarrollo de los derechos y deberes de los estudiantes universitarios y la creación del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado en cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 46 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

El ámbito de aplicación del Estatuto del Estudiante Universitario (Art. 1.2) abarca a todos los estudiantes de las universidades públicas y privadas españolas, tanto de los centros propios como de los centros adscritos y de los centros de formación continua dependientes de aquellas.

En el artículo 7.1 del EEU se estipulan los derechos comunes de los estudiantes universitarios, individuales o colectivos, desarrollando los ya contemplados en el artículo 46.2 de la LOMLOU. Aquellas novedades relacionadas con la participación de los estudiantes que se contemplan en el artículo 7.1 del EEU son:

- En el apartado a) se contemplan dos derechos más, además del referente al de la libertad de elección de centro. Uno es el derecho “A que las universidades promuevan programas de información y orientación a sus futuros estudiantes, que favorezcan la transición activa a la universidad, enfocados a una mejor integración en sus estructuras, niveles y ámbitos de formación a lo largo de la vida, actividad

investigadora, cultural y de responsabilidad social”. Dicho derecho resulta muy relevante de cara a una buena integración de los estudiantes en la vida universitaria. Y el otro, es el derecho a “participar en el diseño, seguimiento y evaluación de la política universitaria”. Lo cual lleva la participación de los estudiantes universitarios al ámbito de la política educativa universitaria general, más allá de la de su universidad en concreto.

- En el apartado c) se habla del derecho “a una formación académica de calidad, que fomente la adquisición de las competencias que correspondan a los estudios elegidos e incluya conocimientos, habilidades, actitudes y valores; en particular los valores propios de una cultura democrática y del respeto a los demás y al entorno”. Con dicho derecho se señala como objetivo la educación cívica y en valores democráticos, lo cual está intrínsecamente ligada a la participación democrática estudiantil.
- En el apartado d) se habla del derecho “a una atención y diseño de las actividades académicas que faciliten la conciliación de los estudios con la vida laboral y familiar (...) en la medida de las disponibilidades organizativas y presupuestarias de la universidad”. Dicha conciliación es muy importante que se persiga para que la participación activa de los estudiantes en la vida universitaria no se haga a costa de sacrificar tiempo en otras facetas importantes de la vida.
- El apartado f) del art. 7.1 del EEU desarrolla y especifica más lo ya contemplado en el apartado c) del art. 46.2 de la LOMLOU: “A la información y orientación vocacional, académica y profesional, así como al asesoramiento por las universidades sobre las actividades de las mismas que les afecten, y, en especial, sobre actividades de extensión universitaria, alojamiento universitario, deportivas y otros ámbitos de vida saludable, y su transición al mundo laboral”.
- En el apartado k) se habla del derecho “A participar en los programas de movilidad, nacional o internacional, en el marco de la legislación vigente”. Señalando así a la movilidad estudiantil universitaria como un ámbito relevante donde tienen derecho a participar.
- El apartado l) contempla el derecho “A conocer y participar en los programas y observatorios de incorporación laboral que desarrollen las universidades y otras instituciones”. Con este apartado se explicita como un derecho una práctica que en muchas universidades ya se hacía.
- El apartado q) trata el derecho “A su incorporación en las actividades de voluntariado y participación social, cooperación al desarrollo, y otras de responsabilidad social que organicen las universidades”. De esta forma se señala singularmente la participación de los estudiantes en todas aquellas actividades universitarias del ámbito de la responsabilidad social como un derecho.

- El apartado r) del art. 7.1 del EEU desarrolla más lo ya contemplado en el apartado g) del art. 46.2 de la LOMLOU: “A la libertad de expresión, de reunión y de asociación en el ámbito universitario, exenta de toda discriminación directa e indirecta, como expresión de la corresponsabilidad en la gestión educativa y del respeto proactivo a las personas y a la institución universitaria”. De esta forma se profundiza en la necesidad de ausencia de discriminación y en la necesidad de implicar a los estudiantes como corresponsables de la gestión universitaria y en el mantenimiento del respeto entre las personas y a la institución.
- En el apartado s) del art. 7.1 del EEU se desarrolla más el derecho ya contemplado en el apartado f) del art. 46.2 de la LOMLOU: “A tener una representación activa y participativa, en el marco de la responsabilidad colectiva, en los órganos de gobierno y representación de la Universidad, en los términos establecidos en este Estatuto y en los respectivos Estatutos o normas de organización y funcionamiento universitarios”. Introduce unos matices que subrayan una visión de la representación estudiantil activa, participativa y corresponsable.
- El apartado t) reconoce el derecho “A participar en la elección de los órganos de gobierno de la universidad donde desarrollen su actividad académica en los términos previstos en su respectivo Estatuto”. Este derecho ya se ejercía en la práctica, pero no se había contemplado previamente de manera explícita como tal.
- En el apartado u) se trata el derecho “A ser informados y a participar de forma corresponsable en el establecimiento y funcionamiento de las normas de permanencia de la universidad aprobadas por el Consejo Social de la misma”. Una vez más, se especifica un nuevo ámbito en el que los estudiantes tienen derecho a participar.

Por otra parte, los artículos 8 y 9 del EEU tratan de los derechos específicos de los estudiantes de Grado y de Máster respectivamente. Algunos de sus apartados son comunes, y entre ellos cabe señalar los siguientes:

- “a) A recibir información y a participar en la elaboración de las Memorias de verificación de títulos de” (Grado o Máster). De esta forma se implica a los estudiantes en la evaluación de la calidad de sus titulaciones.
- “f) A disponer de la posibilidad de realización de prácticas, curriculares o extra-curriculares, que podrán realizarse en entidades externas y en los centros, estructuras o servicios de la Universidad, según la modalidad prevista y garantizando que sirvan a la finalidad formativa de las mismas”. El derecho de los estudiantes a poder participar en una formación práctica, ya sea de manera curricular o extracurricular, enriquece los ámbitos de participación estudiantil en la vida universitaria; y además aproxima su formación al modelo de aprendizaje centrado en el estudiante desde el punto y momento en el que éstos tiene la opción de elegir dónde realizar prácticas.

- “j) A participar en los procesos de evaluación institucional y en las Agencias de Aseguramiento de la Calidad Universitaria”. De esta forma se implica nuevamente a los estudiantes en los procesos de evaluación de la calidad universitaria, tanto a nivel de la propia universidad como en las agencias de aseguramiento de la calidad universitaria autonómicas o en la estatal.

Los derechos específicos de los estudiantes de doctorado se contemplan en el artículo 10 del EEU. Según su apartado g), en cuanto a sus derechos de representación en los órganos de gobierno de las universidades, tiene derecho a ser considerados como personal investigador en formación. Por otra parte, en el apartado h) también se les asegura el derecho “A participar en el seguimiento de los programas de doctorado y en los procesos de evaluación institucional, en los términos previstos por la normativa vigente”.

Resulta muy significativo que en el EEU se reservase un artículo específico, el artículo 12, para estipular una serie de medidas obligatorias por parte de las universidades para asegurar la efectividad de los derechos de los estudiantes:

- a) Informarán a los estudiantes sobre los mismos y les facilitarán su ejercicio.
- b) Establecerán los recursos y adaptaciones necesarias para que los estudiantes con discapacidad puedan ejercerlos en igualdad de condiciones que el resto de estudiantes, sin que ello suponga disminución del nivel académico exigido.
- c) Garantizarán su ejercicio mediante procedimientos adecuados y, en su caso, a través de la actuación del Defensor universitario.

Pero en el EEU no solo se contemplan los derechos de los estudiantes, sino que en el artículo 13.2 aparecen sus deberes. En relación con la participación de los estudiantes en la vida universitaria cabe señalar algunos de ellos:

- a) El estudio y la participación activa en las actividades académicas que ayuden a completar su formación.
- e) Participar de forma responsable en las actividades universitarias y cooperar al normal desarrollo de las mismas.
- f) Conocer y cumplir los Estatutos y demás normas reglamentarias de la universidad.
- k) Ejercer, en su caso, las responsabilidades propias del cargo de representación para el que hayan sido elegidos.
- l) Informar a sus representados de las actividades y resoluciones de los órganos colegiados en los que participa, así como de sus propias actuaciones, con la reserva y discreción que se establezcan en dichos órganos.
- m) Participar de forma activa y responsable en las reuniones de los órganos colegiados para los que haya sido elegido.
- n) Contribuir a la mejora de los fines y funcionamiento de la universidad.

Una de las medidas contempladas en el EEU para facilitar la conciliación de la vida académica con el ejercicio de representante de estudiantes es la contemplada en el artículo 25.5, en donde se dice que “Los estudiantes que, por motivos de asistencia a reuniones de los órganos colegiados de representación universitaria, o por otros motivos previstos en sus respectivas normativas, no puedan concurrir a las pruebas de evaluación programadas, tendrán derecho a que les fije un día y hora diferentes para su realización. Las Universidades velarán, conforme a su normativa y a la autonómica, por no hacer coincidir las reuniones con los periodos de exámenes ni con los días de estudio previos”.

Por su parte, para asegurar el reconocimiento académico de la participación de los estudiantes en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación, en el artículo 32 del EEU se establece que: “Las universidades regularán el procedimiento para hacer efectivo el derecho de los estudiantes al reconocimiento académico por su participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación de acuerdo con lo dispuesto en la legislación que sea de aplicación. En su caso, dichas actividades se transferirán al expediente del estudiante y al Suplemento Europeo al Título”.

El EEU cuenta con todo un capítulo específico, el octavo, sobre la participación y la representación estudiantil. Concretamente, en su artículo 34 se establecen los principios generales de la participación y la representación estudiantil, que de manera desglosada son los siguientes:

- La universidad, como proyecto colectivo, debe promover la participación de todos los grupos que la integran.
- Los estudiantes, protagonistas de la actividad universitaria, deben asumir el compromiso de corresponsabilidad en la toma de decisiones, participando en los distintos Órganos de Gobierno a través de sus representantes democráticamente elegidos.
- Todo lo anterior, promoviendo y siguiendo los principios de paridad entre sexos y del equilibrio entre los principales sectores de la comunidad universitaria.

Por otra parte, en el artículo 35 del EEU se desarrolla específicamente el derecho de los estudiantes a la elección de sus representantes, concretando sus diversos aspectos:

- 1. Todos los estudiantes universitarios están comprometidos en la participación, activa y democrática, en los órganos de gobierno de su universidad, centro y departamento, y en sus propios colectivos, mediante la elección de sus representantes.
- 2. Son electores y elegibles todos los estudiantes que se encuentren matriculados en la universidad y que realicen estudios conducentes a la obtención de un título oficial en

los términos establecidos en los estatutos de su universidad y reglamentos que los desarrollen.

- 3. Las universidades impulsarán la participación activa de las y los estudiantes en los procesos de elección, proporcionando la información y los medios materiales necesarios y fomentando el debate, así como facilitando y promoviendo la implicación del alumnado en el diseño de los mecanismos para el estímulo de la participación de los estudiantes.
- 4. Son representantes de los estudiantes que cursan estudios conducentes a la obtención de un título oficial:
 - a). Los estudiantes que, elegidos por sus compañeros, formen parte de los órganos colegiados de gobierno y representación de la universidad.
 - b). Los estudiantes que, elegidos por sus compañeros, ejercen otras funciones representativas, de acuerdo con la normativa de cada universidad.
- 5. Se promoverá que la representación estudiantil respete el principio de paridad, con participación proporcional de hombre y mujeres. Asimismo, se promoverá la participación de las personas con discapacidad en dicha representación estudiantil.
- 6. La normativa de cada universidad regulará la representación de los estudiantes que cursen estudios no conducentes a la obtención de un título oficial.

Además de los derechos comunes de todos los estudiantes (Art. 7) y de los específicos en función del tipo de estudios (Artículos del 8 al 11), el EEU también establece específicamente los derechos de los representantes de los estudiantes. Según el artículo 36, éstos tienen derecho a:

- a) El libre ejercicio de su representación o delegación.
- b) Expresarse libremente, sin más limitaciones que las derivadas de las normas legales, y el respeto a las personas y a la Institución.
- c) Recibir información exacta y concreta sobre los asuntos que afecten a los estudiantes.
- d) Participar corresponsablemente en el proceso de toma de decisiones y políticas estratégicas.
- e) A que sus labores académicas se compatibilicen, sin menoscabo de su formación, con sus actividades representativas. Las universidades arbitrarán procedimientos para que la labor académica de representantes y delegados de los estudiantes no resulte afectada por dichas actividades.
- f) Disponer espacios físicos y medios electrónicos para difundir la información de interés para los estudiantes. Además se garantizaran espacios propios y exclusivos, no sólo para difusión, sino para su actuación como representantes en general. Será fundamental que dicha información tenga un formato accesible y que tales espacios

estén adaptados para facilitar el acceso y la participación de los estudiantes con discapacidad.

- g) Los recursos técnicos y económicos para el normal desarrollo de sus funciones como representantes estudiantiles.

Por otra parte, una vez establecidos los derechos de los representantes de estudiantes, en el artículo 37 se contemplan cuáles son sus responsabilidades con respecto a sus representados y a la institución universitaria:

- a) Asistir a las reuniones y canalizar las propuestas, iniciativas y críticas del colectivo al que representan ante los órganos de la Universidad, sin perjuicio del derecho de cualquier estudiante a elevarlas directamente con arreglo al procedimiento de cada universidad.
- b) Hacer buen uso de la información recibida por razón de su cargo, respetando la confidencialidad de la que le fuera revelada con este carácter.
- c) Proteger, fomentar y defender los bienes y derechos de la universidad.
- d) Informar a sus representados de las actividades y resoluciones de los órganos colegiados, así como de sus propias actuaciones en dichos órganos.

Otra forma de participación estudiantil contemplada de manera específica en el EEU es mediante el asociacionismo. Concretamente en el artículo 38 se habla sobre la participación estudiantil y la promoción de asociaciones, federaciones y confederaciones de estudiantes:

- 1. En los términos establecidos por este Estatuto y por las normativas propias de las universidades, se impulsará la participación estudiantil en asociaciones y movimientos sociales, como expresión de la formación en valores de convivencia y ciudadanía.
- 2. Dentro de los fines propios de la universidad, se promoverá la constitución de asociaciones, colectivos, federaciones y confederaciones de estudiantes, que tendrán por objeto desarrollar actividades de su interés, en el régimen que dispongan sus estatutos.
- 3. Los estudiantes, individualmente y organizados en dichos colectivos, deben contribuir con proactividad y corresponsabilidad a:
 - a) El equilibrio, la paridad y la igualdad de oportunidades en la representación estudiantil y en los órganos de representación de las asociaciones.
 - b) La igualdad de oportunidades de mujeres y hombres en la formulación de sus proyectos.
 - c) La promoción de la participación de los estudiantes con discapacidad.
 - d) El compromiso de las universidades con la sostenibilidad y las actividades saludables.

- e) El diseño y las políticas estratégicas de los campus en los que desarrollan su actividad, y en especial la mejora de los mismos como campus sostenibles, saludables y solidarios.
- 4. Las universidades, en la medida de sus posibilidades, habilitarán locales y medios para el desarrollo de las actividades y el funcionamiento de las asociaciones.
 - 5. Las administraciones con competencia en materia universitaria y las universidades, destinarán en sus presupuestos las partidas correspondientes, que permitan subvencionar la gestión de estas asociaciones y la participación en ellas de los estudiantes respetando el principio de igualdad y no discriminación por razón de edad, sexo, raza, religión, nacionalidad, discapacidad, orientación sexual o identidad de género, o cualquier otra circunstancia personal o social.
 - 6. Las universidades, en su ámbito de actuación, podrán disponer de un registro de asociaciones estudiantiles propias y para las que se establecerán los requisitos y normas de funcionamiento.

Igualmente, en el EEU se reconoce el derecho de los estudiantes a la participación en Organizaciones nacionales e internacionales estudiantiles universitarias y se establece cómo hacer efectivo dicho derecho, concretamente en su artículo 39:

- 1. Las asociaciones estudiantiles de las universidades, registradas como tales, tendrán derecho a integrarse en redes o confederaciones de carácter nacional o internacional.
- 2. Para hacer efectiva dicha integración, las administraciones competentes en materia universitaria, así como las universidades, promoverán ayudas, procurando, asimismo, que se disponga de medios materiales que faciliten dicha integración.

Por otra parte, en el artículo 41 se trata de la participación de los estudiantes en el ámbito de la política de becas y ayudas al estudiante, estableciéndose que:

- 1. Los estudiantes participarán, a través del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado, en el diseño de los programas estatales de becas y ayudas al estudio, y a través de los correspondientes órganos colegiados de representación estudiantil, en el de las Comunidades Autónomas y las universidades, en los términos que se establezcan para cada caso.
- 2. Asimismo, los estudiantes formarán parte de los órganos colegiados de selección de becarios de cada universidad a través de los órganos de representación estudiantil que prevean las universidades en sus normativas correspondientes.

Otro ámbito de participación de los estudiantes contemplado en el EEU es el de la corresponsabilidad universitaria. Concretamente en el artículo 45.1 se establece que “Cada Universidad podrá crear en sus centros comisiones de corresponsabilidad, constituidas por profesorado, estudiantes y personal de administración y servicios.”

Por otra parte, el capítulo doce del EEU versa monográficamente sobre la actividad deportiva de los estudiantes. Concretamente, en su artículo 61 se establecen los principios generales por los cuales ha de guiarse la actividad deportiva de los estudiantes en la universidad, en donde en primer lugar se considera a la actividad física y deportiva como un componente de la formación integral de los estudiantes. Para ello se considera que las Comunidades Autónomas y las universidades han de aportar estructuras, programas, medios materiales y espacios suficientes para acoger la práctica deportiva de los estudiantes en las condiciones más apropiadas. En segundo lugar, el uso y el cuidado de las instalaciones y equipamientos de la universidad, por parte de los estudiantes, es considerado un derecho y un deber de éstos al mismo tiempo.

El artículo 62 del EEU desarrolla dichos principios de la actividad física y deportiva de los estudiantes. En dicho artículo se contemplan algunos aspectos relevantes para posibilitar la participación estudiantil en dicho ámbito:

- La compatibilidad de la actividad académica y deportiva de los estudiantes (Art. 62.2), con mención especial de aquellos estudiantes considerados deportistas de alto nivel (Art. 62.4); y
- La promoción por parte de las universidades de la actividad física y deportiva (Art. 62.3), las cuales han de promover especialmente programas para estudiantes con discapacidad (Art. 62.5), facilitando los medios y adaptando las instalaciones que corresponda en cada caso.

Otro ámbito de participación estudiantil importante al que en el EEU se le dedica un capítulo específico, concretamente el decimocuarto, es el de las actividades de participación social y cooperación al desarrollo de los estudiantes. Al respecto, en el artículo 64.2 se contemplan los derechos y deberes de los estudiantes en relación con la participación social y la cooperación:

- a) Derecho a solicitar la incorporación a las actividades de participación social y cooperación al desarrollo, planificadas por la universidad y publicitadas con los correspondientes criterios de selección.
- b) Derecho a recibir formación gratuita para el desarrollo de actividades de participación social y cooperación en el marco de los convenios de colaboración suscritos por la universidad.
- c) Deber de participar en las actividades formativas diseñadas para un correcto desarrollo de las actividades de participación social y cooperación al desarrollo, en las que solicite colaborar.
- d) Derecho a disponer de una acreditación como voluntario/a y/o cooperante que le habilite e identifique para el desarrollo de su actividad.

- e) Derecho a que la universidad les expida un certificado que acredite los servicios prestados en participación social y voluntariado incluyendo: fecha, duración y naturaleza de la prestación efectuada por el estudiante en su condición de voluntario o cooperante.

Igualmente, en el artículo 64.3 se establece que las universidades deberán favorecer la posibilidad de realizar prácticas (ya sean obligatorias o voluntarias) en proyectos de cooperación al desarrollo y participación social, y donde se combinen aprendizajes académicos con prestación de servicio en la comunidad. A su vez, en el artículo 64.4 se establece que se deberá fomentar la participación de los estudiantes con discapacidad en proyectos de cooperación al desarrollo y participación social.

El capítulo decimoquinto del EEU trata sobre la atención al universitario. Concretamente, en el artículo 65 se habla sobre los servicios de atención al estudiante como herramienta complementaria en la formación integral de los estudiantes. En el artículo 65.3 se establece que estas unidades podrán ofrecer información y orientación en determinados ámbitos, de entre los cuales algunos están relacionados con la facilitación de la participación estudiantil:

- h) Asociacionismo y participación estudiantil.
- i) Iniciativas y actividades culturales, de proyección social, de cooperación y de compromiso social.
- j) Información sobre servicios de alojamiento y servicios deportivos así como otros servicios que procuren la integración de los estudiantes al entorno universitario.

A continuación, en el artículo 65.4 se contempla que “Las universidades promoverán la participación estudiantil y de las asociaciones estudiantiles en las unidades de atención al estudiante, en los términos que establezcan las normativas correspondientes”.

Un apartado aparte en el EEU tiene también lo referido a las asociaciones de antiguos estudiantes, donde se reconoce un ámbito de participación estudiantil universitaria incluso una vez egresados y en la condición de exestudiante. En el artículo 67 se establece que los antiguos estudiantes de las universidades podrán agruparse en asociaciones que deberán registrarse en las universidades (Art. 67.1), que las universidades impulsarán la actividad de las asociaciones de antiguos alumnos (Art. 67.3), y que las universidades contribuirán a la proyección internacional de las asociaciones de antiguos alumnos, el desarrollo de redes y la realización de actividades interuniversitarias (Art. 67.4).

Cabe concluir este apartado señalando que el EEU aborda extensamente los derechos de los estudiantes universitarios, incluyendo aquellos relacionados con la participación de los estudiantes en diversos aspectos de la vida universitaria. Pero a pesar de todo ello, es a las

universidades a las que les corresponde, en el ejercicio de su autonomía, desarrollar los diferentes derechos contenidos en el EEU y dar garantía a los mismos.

6.2.4. Contexto español II: Organización del estudiantado universitario español a nivel estatal

6.2.4.1. La Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas (CREUP)

Dentro del panorama asociativo estudiantil universitario en España, cabe destacar que la principal organización estudiantil universitaria a nivel estatal es la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas (CREUP)³⁷. La CREUP representa a cerca de 900.000 universitarios, y está formada actualmente por 32 universidades públicas.

La CREUP lleva más de diez años elevando la voz de los estudiantes en los organismos competentes en materia de educación, manteniendo una relación activa con organizaciones, tanto públicas como privadas, como la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), la Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles (RUNAE), la Fundación Universia o el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), entre otros. A nivel internacional, la CREUP forma parte de la Global Student Voice, la European Students' Union (ESU), la Mediterranean Network for Students (MedNet), y además tiene presencia en actos como la Cumbre Iberoamericana de Rectores.

Por otra parte, la CREUP organiza eventos como el Encuentro de Estudiantes, donde estudiantes universitarios españoles se reúnen para poner en común opiniones y debatir los temas más candentes en el ámbito de la educación y la cultura universitaria. Además, realizan una importante labor informativa a través de redes sociales, campañas de difusión, y eventos formativos para hacer llegar a todos los estudiantes la evolución del sistema educativo, fomentando así la concienciación de éstos en materia educativa.

6.2.4.2. El Consejo de Estudiantes Universitarios del Estado (CEUNE)

Mención aparte se merece la creación del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado (CEUNE), el cual se constituyó por primera vez el 5 de abril del 2011. En el capítulo once del Estatuto del Estudiante Universitario (EEU), se reglamenta el CEUNE.

Tal y como se declara en el quinto párrafo del prólogo del Real Decreto 1791-2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario:

³⁷<http://www.creup.es/>

(...) la creación y puesta en marcha del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado establece un canal directo de representación para todos los estudiantes, semejante al que tienen los rectores y las Comunidades Autónomas a través del Consejo de Universidades y de la Conferencia General de Política Universitaria, y fortalece el papel central de los estudiantes dentro del sistema universitario español. Este órgano de representación da visibilidad institucional a la participación de los estudiantes y ofrece un marco clave para debatir las políticas de modernización del sistema universitario español.

El CEUNE es el órgano de deliberación, consulta y participación de las y los estudiantes universitarios, ante el Ministerio de Educación (Art. 47.1) y se adscribe al Ministerio de Educación a través de la Secretaría General de Universidades (Art. 47.2). En el artículo 48.1 del EEU se establece la composición del CEUNE:

- (a) Un estudiante representante de cada una de las universidades españolas, públicas y privadas.
- (b) Un representante, estudiante universitario, de cada una de las confederaciones y federaciones de asociaciones de estudiantes con presencia en el Consejo Escolar del Estado.
- (c) Un representante, estudiante universitario, de cada uno de los Consejos Autonómicos de Estudiantes.
- (d) Tres representantes, que sean estudiantes universitarios, pertenecientes a confederaciones, federaciones y asociaciones de estudiantes que persigan intereses generales y no estén representadas por la vía del punto b) anterior, a razón de un representante por entidad. Las cuales deberán acreditar tener entre sus afiliados a representantes en los Consejos de Estudiantes o Consejos de Gobierno de un mínimo de seis universidades de al menos tres Comunidades Autónomas.
- (e) Cinco miembros designados por el Presidente entre personalidades de reconocido prestigio en el campo de la educación superior, que sean o hayan sido miembros de los Consejos de Gobierno de las universidades o asociaciones u organizaciones de ámbito estudiantil. Se contempla que, al menos, uno de ellos ha de ser una persona experta y de reconocido prestigio en el ámbito de colectivos especialmente desfavorecidos y/o vulnerables.
- (f) El Ministro/a de Educación, que actuará de Presidente/a; El Secretario/a General de Universidades, que actuará de Vicepresidente/a primero; y el o la titular de la Dirección General de Formación y Orientación Universitaria, que actuará de Secretario/a.

Según el artículo 50, apartado a), los representantes estudiantiles en el CEUNE de las respectivas universidades tendrán un mandato de dos años desde su elección.

Respecto a la composición del CEUNE, comparto por completo el análisis realizado por Gonzalo Jover, Esther López y Patricia Quiroga (2011, p. 89):

La solución por la que ha optado en nuestro país el Estatuto del Estudiante Universitario para la constitución del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado es un sistema mixto que da la voz a quienes se expresan tanto por los cauces institucionales de la representación universitaria como por los no institucionales del asociacionismo libre. Dicho sistema simplemente traduce la vieja constatación de que el progreso es una sutil mezcla de continuidad y ruptura, consenso y disenso.

Por otra parte, las funciones del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado son las que se contemplan en el artículo 51 del EEU:

- a) Informar los criterios de las propuestas políticas del Gobierno en materia de estudiantes universitarios y en aquellas materias para las cuales sea requerido informe del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado.
- b) Ser interlocutor ante el Ministerio de Educación, en los asuntos que conciernen a los estudiantes.
- c) Contribuir activamente a la defensa de los derechos de los estudiantes, cooperando con las Asociaciones de Estudiantes, y los órganos de representación estudiantil.
- d) Velar por la adecuada actuación de los órganos de gobierno de las universidades en lo que se refiere a los derechos y deberes de los estudiantes establecidos en los Estatutos de cada una de ellas.
- e) Recibir y, en su caso, dar cauce a las quejas que le presenten los estudiantes universitarios.
- f) Colaborar con los Defensores Universitarios, en garantía de los derechos de los estudiantes de las universidades españolas.
- g) Establecer relaciones con otras instituciones y entidades para la promoción y desarrollo de sus fines institucionales.
- h) Elevar propuestas al Gobierno en materias relacionadas con su competencia.
- i) Pronunciarse, cuando se considere oportuno, sobre cualquier asunto para el que sea requerido por el Ministro de Educación, el Secretario General de Universidades o por cualquier otra instancia que lo solicite.
- j) Conocer los informes relativos al mapa de titulaciones.
- k) Estar representado y participar en la fijación de criterios para la concesión de becas y otras ayudas destinadas a los estudiantes, en el ámbito de la competencia del Estado.
- l) Fomentar el asociacionismo estudiantil, y la participación de los estudiantes en la vida universitaria.

- m) Realizar pronunciamientos por iniciativa propia y actuar como interlocutor de los estudiantes ante la Administración, los medios de comunicación y la sociedad, en el ámbito de la competencia del Estado.
- n) Velar y fomentar la igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito universitario.
- o) Velar por el cumplimiento del presente Estatuto.
- p) Cualesquiera otras funciones que les asignen el Estatuto del Estudiante Universitario, sus normas de desarrollo y la legislación vigente.

Resulta necesario señalar que, tal y como advierte José Luis Parejo en su tesis doctoral (2016, p. 427) “el CEUNE es un órgano de deliberación, consulta y participación de los estudiantes ante el Gobierno. Y, como tal, no tiene competencias vinculantes atribuidas por ley, como sí las tienen los representantes universitarios (...) y políticos”. Por lo tanto “la voluntad política del Gobierno de turno dará sentido a la naturaleza de este órgano para que pueda escucharse la «voz» de los estudiantes” (Parejo, 2016, p. 431).

En definitiva, la aprobación en el 2010 del Estatuto del Estudiante Universitario, y la posterior constitución en el 2011 del Consejo de Estudiantes Universitarios del Estado, han supuesto un nuevo escenario a tener en cuenta de cara a fomentar una cultura de participación de los estudiantes y del conjunto de la comunidad universitaria.

6.2.5. Contexto español III: Estudios y datos sobre participación estudiantil universitaria a nivel estatal

Tal y como se puede observar en apartados previos de la presente tesis, sobre la participación de los estudiantes universitarios en España hay fundamentalmente investigaciones a nivel de algunas universidades en particular (Urraca, 2005; Soler, et al., 2008, 2011 y 2012; Almorza y Del Río, 2011; Roderó, et al., 2012; Bernaras, et al., 2012; US, 2019) o a nivel de Comunidad Autónoma, como en el caso de Cataluña (Parés, et al., 2012).

Con datos a nivel estatal solo se encuentran la “Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes en España - Proyecto ECoViPEU” (Ariño, et al., 2014); el estudio “Eurostudent IV” (Jover, et al., 2011); y el estudio “Análisis de las políticas y estrategias de acogida e integración de los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades españolas” (Michavila, et al., 2012). A continuación se exponen los resultados y las conclusiones más relevantes de dichos estudios.

6.2.5.1. Condiciones de vida y participación de los estudiantes en España. El proyecto ECoViPEU 2011

En este apartado se exponen los datos estadísticos sobre la vinculación al estudio de los estudiantes universitarios, así como de los diversos aspectos relacionados con la participación en la vida universitaria, mostrados en el Proyecto ECoViPEU.

El instrumento utilizado para dicha investigación fue un cuestionario online que se proporcionó durante los meses de abril y mayo de 2011 a una muestra de estudiantes de 52 universidades españolas, con un total de 25.104 respuestas válidas. El cuestionario se compone de cinco bloques, nueve temas y 42 indicadores con sus correspondientes ítems sobre las condiciones de vida y de participación de los estudiantes universitarios españoles, que se desglosan a continuación. Pero de hecho, se puede decir que los indicadores del ECoViPEU que aportan alguna información relacionada directamente con la participación de los estudiantes en la vida universitaria (académica y no académica) son los contemplados en los temas “Régimen de dedicación al estudio”, “Prácticas de estudio y agenda semanal”, “Actividades de participación cultural y social” y “Valoración de la experiencia universitaria”. Los demás indicadores del resto de temas tienen una relación más indirecta, o simplemente contextual.

a) Tiempo productivo dedicado a los estudios

En el capítulo siete del informe del Proyecto ECoViPEU, sobre el régimen de dedicación al estudio, se destaca que “Aunque una mayoría de la población universitaria dedica la totalidad de su tiempo productivo a los estudios, es muy relevante confirmar que dicha mayoría es escasa (54%) y que casi la mitad de los estudiantes de las Universidades españolas compaginan con dichos estudios algún tipo de trabajo remunerado” (Ariño, et al, 2014, p. 164). Sobre el total de la muestra, los datos concretos son (Ariño, et al., 2014, p. 165):

- Estudia a tiempo completo, un 54%;
- Estudia, pero también realiza algún trabajo intermitente, un 23%;
- Estudia y además trabaja a tiempo parcial, un 12%; y
- Trabaja a tiempo completo y además estudia, un 11%.

Según la edad de los estudiantes (Ariño, et al., 2014, p. 167), por encima de los 25 años se dispara la proporción de quienes realizan trabajos más exigentes en dedicación, ya sea a tiempo parcial o completo. Entre los estudiantes de 26 a 29 años, casi una cuarta parte realizan trabajos a tiempo completo y entre los estudiantes mayores de 30 años es casi el 57%. Especialmente significativo es el dato de que entre los estudiantes con hijos (Ariño, et al, 2014, p. 167) el 61,9% de ellos trabajan a tiempo completo y además estudian, mientras

que tan solo el 14,3% de ellos se dedican a estudiar a tiempo completo. Estos datos nos muestran que aquellos estudiantes de mayor edad y los que tienen responsabilidades familiares, como el cuidado de hijos, suelen mayoritariamente repartir su tiempo entre las obligaciones laborales y las académicas, disponiendo de muy poco tiempo libre, lo cual es un hándicap a la hora de poder implicarse en todas las distintas facetas de la vida universitaria.

Según los datos del ECoViPEU (Ariño, et al., 2014, pp. 172-176) existe correlación entre la modalidad de dedicación al estudio de los estudiantes y el nivel de ingresos, la situación laboral, la ocupación y el nivel de estudios más elevado alcanzado por sus progenitores. En este sentido, aquellos estudiantes con una dedicación completa a sus estudios son aquellos con un estatus socioeconómico mejor, es decir, progenitores con: 1. Un nivel educativo alto; 2. Trabajo estable (ya sea a jornada completa o parcial); 3. Empleos directivos, más cualificados o profesionales de “cuello blanco”; y 4. Altos ingresos. En este sentido, se subraya el factor socioeconómico familiar de los estudiantes como condicionante de la modalidad de dedicación a sus estudios universitarios, y por lo tanto del tiempo que tendrán para poder implicarse más o menos en la vida universitaria en función de si se ven en la necesidad de compatibilizar estudios y trabajo al mismo tiempo.

Según la rama de conocimiento (Ariño, et al., 2014, pp. 177-178), los estudios de humanidades y ciencias sociales son los que menos se cursan en dedicación exclusiva (48,9%), frente a los de ciencias y ciencias de la salud (en torno al 61%), mientras que las ingenierías se sitúan en un lugar intermedio (56%). De manera concreta, los estudios de medicina, odontología y óptica se estudian con una dedicación exclusiva por el 74,6% de sus estudiantes, seguido de farmacia con un 63,7% de estudiantes con dedicación a tiempo completo, y por enfermería 59,9%. Por lo contrario, las titulaciones con menor porcentaje de estudiantes con dedicación a tiempo completo son las de Trabajo/Educación Social con un 40,2% de sus estudiantes, y magisterio con un 47,1%.

Resultan interesantes los datos que en el Proyecto ECoViPEU (Ariño, et al., 2014, pp. 178-179) se recogen respecto a las valoraciones de los estudiantes que además trabajan sobre su vivencia de trabajar y estudiar a la vez. Sobre ellos hay que recordar en primer término que los estudiantes que estudian y trabajan, ya sea a tiempo completo, a media jornada o esporádicamente, constituyen el 46% del total de la muestra. Las respuestas obtenidas muestran sobre todo que el trabajo supone una necesidad extra de organización para sacar adelante los estudios y que sirven para costearlos. Además el trabajo supone una pérdida de tiempo de ocio y de tiempo personal, aunque se considera algo enriquecedor en el plano personal. Por otra parte, se ratifica la idea de que la mayoría de los trabajos que se compatibilizan con los estudios guardan poca relación con la formación y no se consideran

como experiencias fundamentales para la inserción profesional relativa a los estudios que se cursan.

b) Prácticas de estudio y la agenda semanal de los estudiantes universitarios

Por otra parte, está el capítulo seis del informe del Proyecto ECoViPEU, sobre los datos relativos a las prácticas de estudio y la agenda semanal de los estudiantes universitarios españoles. Al respecto contemplan aspectos como las pautas de asistencia a clase, los motivos y los perfiles del absentismo, la dedicación horaria y la agenda semanal, y la intensidad de dedicación al estudio (Ariño, et al., 2014, p. 142).

En lo referente a las pautas de asistencia a clase, la frecuencia con la que los estudiantes asisten a las clases de las materias en las que se han matriculado puede considerarse como un indicador de su grado de implicación con los estudios que están cursando. Al respecto (Ariño, et al., 2014, p. 143), el 75,7% de los encuestados declara haber asistido a más de un 75% de las clases; en segundo lugar, un 14,4% de los estudiantes declaró haber asistido a una proporción de entre el 50% y el 75% de las clases; en tercer lugar, un 3,3% de los estudiantes entre el 25% y el 50% de las clases; y un 6,6% de los estudiantes declaró haber asistido a menos de un 25% de las clases. Estos datos ponen de manifiesto que la asistencia asidua y responsable a las clases es mayoritaria entre los estudiantes universitarios españoles.

Una de las variables con mayor influencia en el ritmo de asistencia a clase es la situación laboral del estudiante, es decir, el régimen de dedicación con el que está cursando sus estudios. Al respecto, según los datos del ECoViPEU (Ariño, et al., 2014, p. 144), a medida que aumenta la exigencia de dedicación horaria del puesto de trabajo, disminuye la frecuencia de asistencia a clase. Concretamente, los datos muestran que los estudiantes que asisten a más del 75% de las clases son:

- El 82,7% de los que estudian a tiempo completo,
- El 75,9% de los que estudian con algún trabajo intermitente
- El 68,1% de los que estudian y a demás trabajan a tiempo parcial, y
- El 49,6% de los que trabajan a tiempo completo y además estudian.

Por otra parte, los estudiantes que asisten a menos del 25% de las clases son (Ariño, et al., 2014, pp. 144-145):

- El 2,5% de los que estudian a tiempo completo,
- El 4,6% de los que estudian con algún trabajo intermitente
- El 7,7% de los que estudian y a demás trabajan a tiempo parcial, y
- El 29,1% de los que trabajan a tiempo completo y a demás estudian.

Por sexo (Ariño, et al., 2014, p.145), la diferencia entre hombres y mujeres en cuanto a la frecuencia de asistencia a clase no es estadísticamente significativa. La asistencia a más del 75% de las clases es declarada por un 77,7% de las mujeres y por un 72,5% de los hombres, lo que supone entorno a un 5% de diferencia menos que las mujeres.

En relación con los motivos del absentismo, según los datos del ECoViPEU (Ariño, et al., 2014, pp. 146-148):

- Los motivos de absentismo señalados con mayor frecuencia tienen que ver con la competencia interna generada por las tareas surgidas de otras exigencias académicas (el 45,5% mencionan que estuvo estudiando o realizando un trabajo para otra asignatura y el 21,8% que estuvo preparando un examen u otra prueba extrauniversitaria).
- El segundo motivo en orden de importancia se refiere al desagrado por la forma en que el profesor impartía las clases (37,8%).
- Por otro lado, con porcentajes ligeramente por encima del 21% aparecen la incompatibilidad de agenda (los que responden que estaban trabajando) y de horario (no me venía bien el horario).
- Otro grupo de motivos alegados son los relacionados con una baja valoración de la asistencia presencial a las clases. Un 21,3% dice tener suficiente con las fotocopias, apuntes y manuales; y un 8,3% se refiere de la misma manera a los materiales de que dispone en el aula virtual. Por otro lado, un 8,1% afirma haberse organizado con sus compañeros para intercambiar apuntes.
- Finalmente, otro grupo de motivos para la abstención alegados son aquellos referentes a la desidia o el rechazo a la materia. Un 20,8% afirman no haber asistido a clase porque no tenían ganas de hacerlo; un 8,7% no asiste por considerarse defraudado por la asignatura; un 5,5% porque consideraban que la asignatura era poco importante; y un 4,1% simplemente porque prefirieron quedarse en la cafetería.

Los estudiantes que han declarado faltar a más de la mitad de las clases (etiquetados como “absentistas”) justifican más frecuentemente sus faltas de asistencia refiriéndose a la incompatibilidad con la dedicación a un trabajo remunerado (Ariño, et al., 2014, p.148). A su vez, señalan en proporciones mucho menores las ocupaciones académicas que, sin embargo, aparecen en primer lugar para los estudiantes que han declarado asistir a más de la mitad de las clases (etiquetados como “asistentes”). Los “absentistas” recurren además en mayor medida a las fotocopias y los materiales disponibles en la biblioteca o en el aula virtual. También (Ariño, et al., 2014, pp.148-149), los “absentistas” repiten asignaturas con mayor frecuencia, por lo que más a menudo consideran innecesaria la asistencia a clase. Por último, este grupo es mucho menos dado a justificar sus faltas de asistencia por razones

como quedarse en la cafetería o no tener ganas de acudir a clase, actitudes propias de estudiantes menos disciplinados, que sin embargo se registran más frecuentemente entre aquellos que asisten con regularidad a la mayoría de las clases.

Estos datos (Ariño, et al., 2014, p. 149) cuestionan cualquier interpretación que de manera unilateral asocie las faltas de asistencia a comportamientos carentes de disciplina, ya que los análisis efectuados corroboran que en la mayoría de los casos de absentismo es un asunto relacionada con la falta de disponibilidad de tiempo.

Respecto a la dedicación horaria y la agenda semanal, el proyecto ECoViPEU analiza el número medio de horas a la semana que dedican los estudiantes universitarios españoles a la asistencia a clase, a las tareas de estudio y a la actividad laboral según el régimen de dedicación, tal y como se ve en la tabla 13 (Ariño, et al., 2014, p. 150).

Tabla 13. Número medio de horas a la semana dedicados a la asistencia a clase, a las tareas de estudio y a la actividad laboral de los estudiantes universitarios españoles según régimen de dedicación

Régimen de dedicación	Asistencia a clase	Estudio días laborable	Estudio fin de semana	Trabajo días laborables	Trabajo fin de semana	Total semanal
Estudia a tiempo completo	19,28	12,12	7,14	0,59	0,35	39,48
Estudia y trabaja de modo intermitente	17,82	10,76	6,19	3,47	2,92	41,16
Estudia y trabaja a tiempo parcial	15,51	9,46	5,91	12,59	5,26	48,73
Estudia y trabaja a tiempo completo	9,1	7,29	5,94	30,06	4,29	56,68
Total muestra	17,37	10,95	6,65	6,64	2,01	43,62

Fuente: Ariño, et al., 2014, p. 150

Tal y como se puede ver en la tabla 13, sobre el total de la muestra, el número de horas semanales medio de dedicación de los estudiantes a asistir a clase, estudiar y trabajar remuneradamente es de unas 43,62 horas. Aquellos estudiantes que están por encima de la media son los que además de estudiar trabajan a tiempo completo (56,68) y los que tienen un trabajo a tiempo parcial (48,73). Por el contrario, los estudiantes que estudian a tiempo completo y los que además trabajan de manera esporádica tienen una agenda semanal de unas 39,48 y 41,16 horas de media respectivamente.

De los datos de la tabla se puede concluir que los estudiantes a tiempo completo o con trabajos esporádicos son aquellos que más tiempo les dedican al estudio, pero menos carga horaria semanal total tienen, por lo que disponen de más tiempo libre para otras actividades que no sean estudiar, asistir a clase o trabajar. Frente a los estudiantes con trabajos a

tiempo completo o a tiempo parcial, que son los que de media les dedican menos horas semanales a la asistencia a clase y al estudio, pero sin embargo son los que tienen una carga horaria semanal mayor, lo cual les afecta negativamente porque le deja poco tiempo libre para participar en otras actividades a parte de trabajar, estudiar y asistir a las clases.

Antonio Ariño, Ramón Llopis e Inés Soler también analizaron si había alguna correlación entre la nota de acceso a la universidad de los estudiantes y el número medio de horas semanales dedicadas al estudio y al trabajo remunerado. Al respecto concluyen que (Ariño, et al., 2014, p. 152) “aquellos estudiantes que han ingresado en la universidad con mejores calificaciones, dedican más tiempo al estudio y a la asistencia a clase”; mientras que (Ariño, et al., 2014, p.153) “cuanto menor es la nota de acceso mayor es el tiempo que se dedica a un trabajo remunerado, una vez que el estudiante se encuentra cursando sus estudios universitarios”.

Además, en el proyecto ECoViPEU (Ariño, et al., 2014, pp. 153-154) también analizan cuáles son los grupos de estudiantes con mayores diferencias en su agenda semanal respecto al promedio del total de la muestra. Por una parte, aquellos estudiantes con una menor carga horaria semanal media son precisamente los que residen en la vivienda familiar, estudian a tiempo completo y tienen menos de 24 años, aunque el número medio de horas que dedican a asistir a clase y a estudiar superan el promedio. Mientras que los estudiantes con una mayor carga horaria semanal media son los estudiantes de transición retrasada, los que residen en su propia vivienda, los que trabajan a tiempo parcial o a tiempo completo y los que superan los treinta años de edad. Dichos estudiantes además son los que dedican de media menos tiempo al estudio anteponiendo sus obligaciones laborales. Cabe pensar que, ante este panorama tan diverso de disponibilidad horaria, las posibilidades de participación e implicación de los estudiantes en las actividades propuestas son muy variables.

Como conclusión respecto a los datos aportados sobre las prácticas de estudio y la agenda semanal de los estudiantes universitarios españoles, cabe decir que “El estudio a tiempo parcial es la situación en la que se encuentran de facto buena parte de los estudiantes que compagina la carrera universitaria con otras responsabilidades personales y laborales” (Ariño, et al., 2014, p. 157). Por ello, sería deseable que las universidades contemplen en sus programas de estudio explícitamente la modalidad a tiempo parcial para que puedan dar respuesta a las necesidades de los diferentes perfiles de estudiantes que demandan estudios superiores.

c) Participación cultural y el asociacionismo sociopolítico de los estudiantes universitarios

Por otra parte, en el capítulo 9 del Proyecto ECoViPEU se exponen los datos sobre la participación cultural y el asociacionismo sociopolítico de los estudiantes universitarios. Pero la peculiaridad de dichos datos es que no distinguen si dicha participación es dentro o fuera del ámbito o contexto universitario. Por consiguiente, estos datos pueden ser interesantes a la hora de conocer si la población universitaria española es más o menos participativa en dichos ámbitos, pero no sirven para saber si lo son dentro de la propia universidad. Aunque el hecho de conocer en qué ámbitos y en qué grado prefieren los estudiantes universitarios participar, es interesante igualmente para sacar aprendizajes útiles de cara al futuro fomento de la cultura de participación de los estudiantes en la vida universitaria.

Los autores, por participación cultural de los estudiantes se refieren “a la frecuencia con que los estudiantes bien realizan actividades de carácter cultural, artístico o recreativo (conciertos, teatro, espectáculos, danza, museos, exposiciones, yacimientos, realizar viajes) bien practican actividades deportivas. Asimismo, se analizan actividades como lectura, chateo en Internet, ver la televisión o la radio que implican un uso menos activo del ocio” (Ariño, et al., 2014, p. 231).

Del total de las actividades por las que preguntaron, casi un cuarto de los estudiantes declaró que no realiza nunca este tipo de actividades, sin embargo hay grandes diferencias entre los porcentajes de práctica durante el curso de una u otra actividad (Ariño, et al., 2014, pp. 231-232):

- Un 94,7% de los estudiantes declara que ve la televisión y escucha la radio.
- Un 93,9% declara leer por placer (libros, revistas o periódicos no relacionados con los estudios).
- Un 82,2% declara hacer ejercicio físico o practicar actividades deportivas (dentro o fuera del campus).
- Un 80,9% participa en foros, chats, blogs y redes en Internet.
- Un 80,6% declara realizar viajes o excursiones de fines de semana.
- Un 69,4% declara asistir a actividades artísticas como conciertos, obras de teatro, espectáculos, danza, etc.
- Un 60,8% dice que visita museos, exposiciones, yacimientos, planetarios, etc.
- Un 49,5% contesta realizar actividades culturales como aficionado (pintar, tocar música, escribir, hacer teatro).

En función de la frecuencia con la que se practica la actividad (Ariño, et al., 2014, p. 233), dentro de una escala del 1 (nunca) al 4 (muchísima frecuencia): Leer por placer tiene la

frecuencia media más alta (2,82); seguida por ver la televisión y escuchar la radio (2,76), participar en foros, chats, blogs y redes en Internet (2,54); hacer ejercicio físico o practicar actividades deportivas (2,50); realizar viajes o excursiones de fin de semana (2,11); asistir a actividades artísticas como conciertos, obras de teatro, espectáculos, danza (1,89); realizar actividades culturales como aficionado (1,81); y, visitar museos, exposiciones, yacimientos, planetarios (1,79).

Por sexo, apenas hay diferencias en la frecuencia media de participación en las distintas actividades, salvo en el practicar deporte en el que destacan los varones con 2,78 puntos de media, frente a las mujeres con un 2,33. Por otra parte, en función del nivel de estudios y de ingresos de los progenitores de los estudiantes (Ariño, et al., 2014, pp. 236-237), se observa que a mayor nivel de estudio y mayor nivel de ingresos de sus progenitores, mayor frecuencia de realización de actividades hay entre los estudiantes. Lo cual es un dato muy significativo a la hora de buscar razones socioeconómicas a la participación o no de los estudiantes en determinadas actividades extraacadémicas.

Por otra parte, cabe señalar que en función de la modalidad de dedicación al estudio (Ariño, et al., 2014, p. 241), quienes tienen medias de frecuencia más altas en casi todas las actividades son quienes estudian y tienen un trabajo intermitente.

Además, los estudiantes que en mayor grado consideraban que su universidad fomenta la participación en eventos y actividades organizados por la propia universidad (como conferencias, presentaciones, actos culturales, eventos deportivos, etc.), participaban con una mayor frecuencia en esas actividades, repitiéndose dicho fenómeno en todos los tipos de actividad (Ariño, et al., 2014, p. 240). Este dato es muy relevante, ya que muestra que aquellos estudiantes que más perciben que la universidad fomenta la participación, son los que a la vez más participan. Por ello, se puede extraer que hay una correlación positiva entre la percepción de los estudiantes del fomento de la participación por parte de la universidad y el grado de participación de los estudiantes. De esta forma se subraya la importancia de las universidades y su capacidad de influencia a la hora de fomentar la participación de los estudiantes en dichas actividades extraacadémicas para lograr de facto un incremento de la participación estudiantil en las mismas.

Cabe destacar (Ariño, et al., 2014, p. 275) que un 17,9% de los estudiantes encuestados percibieron mucho énfasis por parte de las universidades en el fomento de la asistencia estudiantil a los eventos y actividades que organiza (conferencias, presentaciones, actos culturales, eventos deportivos, etc.); seguido de un 47,5% que percibieron bastante énfasis. Por el contrario, un 30,8% de los estudiantes percibieron poco énfasis, y un 9,1% nada de énfasis. Este 39,9% de estudiantes que perciben poco o nada de énfasis por parte de la

universidad podría interpretarse como una señal de que: Por un lado, aún hace falta incrementar en gran medida el esfuerzo de las universidades a la hora de fomentarla asistencia de los estudiantes a dichos eventos; y por otro lado, de la necesidad de mejorar la visibilidad de dicho esfuerzo ante los estudiantes. Hay que tener en cuenta que no necesariamente el problema ha de circunscribirse en exclusividad a una falta de esfuerzo por parte de las universidades, sino también a una ineficacia a la hora de lograr que todos los estudiantes sean conscientes del esfuerzo que se realiza para fomentar la participación estudiantil en dichos eventos y actividades organizadas por la propia universidad.

Respecto al asociacionismo entre los estudiantes universitarios, en el Proyecto ECoViPEU analizan la pertenencia, presente o pasada, de los estudiantes universitarios a asociaciones, organizaciones, ONGs y otro tipo de entidades, los datos que recogieron indican que (Ariño, et al., 2014, p. 242): El 7,9% de los estudiantes pertenece en la actualidad a alguna entidad, el 11,2% ha pertenecido en el pasado y un 80,9% de los universitarios entrevistados no ha pertenecido nunca a asociaciones u organizaciones.

Según el tipo de organización o entidad hay diferencias notables entre los niveles de pertenencia o no. Contando la pertenencia presente y pretérita, tienen una tasa de pertenencia de (Ariño, et al., 2014, pp. 242-243):

- Un 46,2% las asociaciones o clubes deportivos;
- Un 30,1% las organizaciones juveniles;
- Un 30% las ONG y asociaciones de voluntariado;
- Un 26,4% las asociaciones culturales;
- Un 13,3% las asociaciones o grupos religiosos;
- Un 8,7% las organizaciones y sindicatos de estudiantes;
- Un 5,8% los partidos políticos;
- Un 5,4% los sindicatos profesionales; y
- Un 5,2% las asociaciones de vecinos.

Resulta relevante la baja pertenencia a organizaciones y sindicatos estudiantiles (Ariño, et al., 2014, p. 243), en el que tan solo un 3,5% de los estudiantes universitarios declaró pertenecer en el presente y un 5,2% haber pertenecido en el pasado.

6.2.5.2. Eurostudent IV (2011): Datos sobre la valoración de los estudiantes españoles de las modalidades de participación política en la universidad

De obligatorio nombramiento es el estudio internacional europeo “Eurostudent IV” del 2011, donde en la encuesta pasada a la muestra española (Jover, et al., 2011, p. 72) le añadieron una pregunta sobre la valoración de los estudiantes españoles de una serie de modalidades distintas de participación política en la universidad. La consulta se realizó entre

el 26 de mayo y el 21 de junio de 2010, mediante una encuesta online. Concretamente (Jover, et al., 2011, p. 73) se recogieron las respuestas de unos 5.770 estudiantes españoles, de los cuales el 61,6% eran mujeres y el 38,4% hombres, y el 90,5% estudiaban en universidades públicas frente al 9,5% que lo hacía en privadas.

En el estudio analizan, en primer lugar, si las modalidades de participación propuestas responden a la diferenciación habitual de vías institucionales y vías alternativas; a continuación, identifican las opciones más y menos valoradas; y finalmente, analizan si la valoración de las vías de participación difiere en función de determinadas características de los sujetos (edad, género, circunstancia laboral y situación de inmigrante).

Cabe destacar que los investigadores agrupan las distintas formas o vías de participación en dos modalidades (Jover, et al., 2011, p. 75):

- Vías de participación institucional: “Elección de delegados de clase, curso o titulación”; “Elección de representantes en los órganos de gobierno”; “Pertenencia a asociaciones”; y “Presentación de solicitudes y reclamaciones”; y
- Vías de participación alternativa: “Expresión por medio de carteles, pintadas, etc.”; “Celebración de asambleas”; “Movilización a través de manifestaciones y huelgas”; y “Actuación en espacios virtuales, foros y blogs”.

A pesar de esta interpretación, los investigadores (Jover, et al., 2011, p. 75) observan cómo las vías o formas de participación “Pertenencia a asociaciones de estudiantes”; “Presentación de solicitudes y reclamaciones”; “Celebración de asambleas”, y “Actualización en espacios virtuales, foros y blogs”, están asociados a ambos modelos de participación (institucional y alternativo); aunque las dos primeras lo hacen de manera más acusada respecto al modelo institucional y las dos últimas, respecto al modelo alternativo. Al respecto, la vinculación de la pertenencia a asociaciones de estudiantes con las vías de participación institucionales puede resultar llamativa porque, en teoría, las asociaciones estudiantiles son independientes de la propia institución universitaria; aunque puede estar justificada su relación con la modalidad institucional desde el punto de vista de que las asociaciones pueden ser vistas como instituciones y, por lo tanto, participar a través de ellas sería una forma institucional de participación.

En una escala del 1 (grado de valoración más baja) al 5 (grado de valoración más alta), las valoraciones de las distintas formas de participación en la universidad, sobre el total de la muestra de estudiantes, se reflejan en las siguientes puntuaciones medias ordenadas de mayor a menor (Jover, et al., 2011, p. 76):

1. (3,34) Actuación en espacios virtuales, foros y blogs (Modelo Alternativo);

2. (3,29) Presentación de solicitudes y reclamaciones a través de los decanatos, vicerrectorados, oficinas de defensores universitarios, etc. (Modelo institucional);
3. (2,99) Elección de representantes de los estudiantes en los órganos de gobierno de la universidad, como consejos de departamento, juntas de facultad o centro, claustro, etc. (Modelo institucional);
4. (2,95) Celebración de asambleas (Modelo Alternativo);
5. (2,93) Movilización a través de manifestaciones y huelgas (Modelo Alternativo);
6. (2,87) Elección de delegados de clase, curso o titulación (Modelo institucional);
7. (2,78) Pertenencia a asociaciones de estudiantes (Modelo institucional); y
8. (2,47) Expresión por medio de carteles, pintadas, etc. (Modelo Alternativo).

Es bueno recordar que lo que analizan en dicho estudio no es la frecuencia de uso por parte de los estudiantes de las distintas vías de participación política en la universidad contempladas, sino simplemente cómo las valoran. Por lo que las vías más valoradas y las que menos no han de corresponderse obligatoriamente con las más utilizadas o con las que menos respectivamente.

Por otra parte, cabe señalar que no hay una tendencia de valorar mayoritariamente mejor a las vías de una u otra modalidad (institucional y alternativa), sino que tanto entre las cuatro vías más valoradas como entre las que menos, hay el mismo número de vías de ambos modelos.

Según los resultados del estudio (Jover, et al., 2011, pp. 78-79), independiente de si son institucionales o alternativas, las vías de participación más valoradas son aquellas que suponen una mayor capacidad de control e iniciativa individual; mientras que las menos valoradas son aquellas vías de participación de carácter más colectivo.

En función de la edad de los estudiantes, (Jover, et al., 2011, p. 82) no queda clara la incidencia que la edad de los estudiantes pueda tener en su valoración de las vías institucionales de participación, pues aunque la puntuación de la valoración que otorga el grupo de 19 a 21 años es mayor que la de quienes tienen de 21 a 23 años, entre los sujetos de más y menos edad no se observan diferencias significativas. Por el contrario, sí se ha evidenciado una valoración más alta de las vías alternativas por parte de los estudiantes más jóvenes (menos de 21 años) en comparación a la que dan los sujetos de más de 35 años.

Por otra parte, la valoración de las vías de participación por parte de los estudiantes en función de su situación laboral (Jover, et al., 2011, pp. 82-83), indica que la valoración hacia ambas formas de participación (Institucional y alternativa) es inferior en el caso de los estudiantes que trabajan frente a los que no trabajan o lo hacen ocasionalmente. Esto

significa que los estudiantes cuya actividad principal es el estudio en la universidad valoran más las oportunidades de participación política a través de las vías institucionales que quienes compaginan regularmente estudio y trabajo.

A su vez, los resultados en función del género de los estudiantes indican que la valoración en ambos tipos de participación es ligeramente superior en el caso de las mujeres que en el de los hombres (Jover, et al., 2011, p. 84).

Respecto a las diferencias de valoración de las distintas vías de participación en función de la condición de inmigrante por parte de los estudiantes, los datos del estudio indican que no hay diferencia estadísticamente significativa, es decir, que las diferencias encontradas se deben a efectos aleatorios (Jover, et al., 2011, p. 85).

Finalmente, los autores del estudio concluyen que (Jover, et al., 2011, pp. 86-89), en general, los estudiantes miran con algo de escepticismo las diferentes opciones de participación y que prefieren las vías institucionales a las alternativas, con excepción de la participación en espacios virtuales, que obtiene la puntuación más alta. Por otra parte, consideran que la disyuntiva ya no se produce tanto entre vías institucionales y no institucionales, como entre modalidades de participación en las que el individuo tiene mayor o menor capacidad de control. Por consiguiente, parece que los estudiantes universitarios se decantan más por la dimensión de la experiencia cívica que tiene que ver con el ejercicio de derechos individuales, frente a la dimensión más comunitaria de pertenencia a un entorno colectivo.

6.2.5.3. Análisis de las políticas y estrategias de acogida e integración de los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades españolas (2012)

En octubre de 2012 se publicó el estudio *“Análisis de las políticas y estrategias de acogida e integración de los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades españolas”*; realizado desde la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid, por Francisco Michavila, Javier García, Jorge Martínez, Richard Merhi, Francesc Esteve y Andrés Ignacio Martínez.

El planteamiento de este estudio (Michavila, et al., 2012, pp. 3-4) parte del convencimiento de que el éxito académico de los estudiantes está condicionado, en gran medida, por una adecuada adaptación a los estudios universitarios y a la vida en la universidad. El objetivo general de dicho estudio es (Michavila, et al., 2012, p. 9): Realizar un análisis de las medidas de acogida e integración (académicas y extraacadémicas) de las universidades españolas para los estudiantes de nuevo ingreso (nacionales y extranjeros) en grado,

máster y doctorado, en pos de la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la implicación del profesorado en esta etapa del nuevo alumno.

Resulta muy relevante, para la presente tesis doctoral, la relación que en dicho estudio hacen entre las políticas y estrategias de acogida e integración del estudiantado de nuevo ingreso en las universidades y la participación del estudiantado en la universidad. Consideran que una adecuada integración universitaria se ha de entender a dos niveles, el académico y el extra académico, los cuales están interrelacionados entre ellos con la participación estudiantil como medio transversal (Michavila, et al., 2012, p. 5). A este respecto señalan que la participación estudiantil es un tanto baja en las universidades españolas; y que pese a algunas estrategias y acciones para potenciarla, todavía no se ha extendido una cultura de participación activa en la que el alumnado se integre plenamente en la gestión y la vida universitaria, más allá de lo académico.

De esta forma y hasta cierto punto, se podría deducir que las políticas y estrategias de acogida e integración del estudiantado de nuevo ingreso en las universidades están relacionadas con las políticas y estrategias para potenciar la participación del estudiantado en la universidad.

Entre otras fuentes de información, en dicha investigación pasaron una encuesta sobre su objeto de estudio a las 76 universidades públicas y privadas del sistema universitario español, de entre las cuales recopilaron 41 respuestas, 11 provinieron del colectivo de universidades privadas, y las 30 restantes de universidades públicas. La tasa de respuesta por parte de las 76 universidades alcanzó el 53,9% (Michavila, et al., 2012, p. 14). Salvo las instituciones de las Comunidades Autónomas de Extremadura y Galicia, el resto de ellas tienen presencia en los resultados del informe (Michavila, et al., 2012, p. 16). Pero hay casos en los que no recibieron respuesta de la universidad generalista, que es la que concentra a la mayoría de los alumnos de la región, como es el caso de La Rioja en el que solo hay datos de su universidad privada.

Yendo ya a los datos que refleja dicho estudio, resulta relevante que el 83 % de las 41 universidades participantes en el mismo respondieron “Sí” a la pregunta: “Las políticas y estrategias de acogida e integración de estudiantes de nuevo ingreso, ¿forman parte de un modelo educativo propio?” (Michavila, et al., 2012, p. 17).

Respecto a los diversos aspectos de la integración académica estudiantil, en dicho estudio distinguen entre los relacionados con la información y los relacionados con los servicios y acciones.

a) Integración académica estudiantil relacionada con la información disponible a los futuros estudiantes

Los aspectos de la integración académica estudiantil relacionados con la información (Michavila, et al., 2012, p. 21), se refieren a la información disponible a los futuros estudiantes, tanto sobre oferta académica como sobre el modelo o proyecto educativo. En dicho estudio se identifican dos categorías relacionadas con la información: las acciones presenciales y los recursos online.

Los resultados del estudio respecto al número de universidades españolas, de las 41 que respondieron al cuestionario, que cuentan con acciones presenciales para informar sobre la oferta académica y el proyecto formativo a los futuros estudiantes, en función de la titularidad de la universidad (11 privadas y 30 públicas) y de los estudios sobre los que se informa, son los que aparecen en la tabla 14.

Tabla 14. N° de universidades con acciones presenciales para informar sobre la oferta académica y el proyecto formativo a los futuros estudiantes, por cada uno de los estudios sobre los que se informa

Servicios	Titularidad	Grado	Máster	Doctorado
1. Jornadas de puertas abiertas de la universidad a la sociedad y otras visitas guiadas	Privadas	11	8	3
	Públicas	29	11	5
	Total %	97%	46%	22%
2. Atención personalizada o grupal	Privadas	11	11	6
	Públicas	27	21	16
	Total %	93%	78%	54%
3. Concurrencia a eventos (misiones, ferias, etc.)	Privadas	9	9	4
	Públicas	28	21	14
	Total %	90%	73%	44%
4. Visitas a centros de secundaria	Privadas	10	-	-
	Públicas	29	-	-
	Total %	95%	-	-
5. Publicación impresa de la oferta	Privadas	10	10	5
	Públicas	27	24	22
	Total %	90%	83%	66%
6. Publicación impresa del modelo educativo	Privadas	10	10	6
	Públicas	19	15	14
	Total %	71%	60%	49%

Fuente: Michavila, et al., 2012, p. 22.

Los resultados muestran un mayor desarrollo de estas acciones en la oferta de Grado, aunque en el Máster haya una presencia considerable; mientras que en el Doctorado estas acciones son poco frecuentes. Por otra parte, en el Grado destacan las jornadas de puertas abiertas y la publicación impresa de la oferta académica, como las más frecuentes, tanto en públicas como privadas. En el Máster es más frecuente la atención personalizada o grupal

que las jornadas de puertas abiertas. Y en el Doctorado, al margen de la publicación impresa de la oferta, está casi todo sin hacer.

Por otro lado, podemos ver los resultados en relación al número de universidades que cuentan con recursos online para informar sobre la oferta académica y el proyecto formativo a futuros estudiantes, en función de la titularidad de la universidad (11 privadas y 30 públicas) y de los estudios sobre los que se informa, en la tabla 15.

Tabla 15. N° de universidades con recursos online para informar sobre la oferta académica y el proyecto formativo a los futuros estudiantes, por cada uno de los estudios sobre los que se informa

Servicios	Titularidad	Grado	Máster	Doctorado
1. Publicación online de la oferta académica en medio propios	Privadas	11	11	5
	Públicas	28	29	28
	Total %	95%	97%	80%
2. Publicación online del modelo educativo en medio propios	Privadas	11	11	5
	Públicas	20	21	20
	Total %	76%	78%	61%
3. Publicación online o enlace en medios ajenos	Privadas	6	6	2
	Públicas	16	15	14
	Total %	54%	51%	39%
4. Consulta y resolución de dudas online	Privadas	10	9	5
	Públicas	24	23	18
	Total %	83%	78%	56%
5. Foros y chats	Privadas	7	7	1
	Públicas	17	14	10
	Total %	58%	51%	27%

Fuente: Michavila, et al., 2012, p. 23.

Los resultados de los recursos online muestran que éstos son menos frecuentes que las acciones presenciales, destacando la publicación online de la oferta académica en medios propios. Además, el uso de medios ajenos en los que se pueda publicitar la oferta no es frecuente en ningún caso.

b) Integración académica estudiantil relacionados con los servicios y acciones

En el estudio citado (Michavila, et al., 2012, p. 24), los aspectos de la integración académica estudiantil relacionados con los servicios y acciones se dividen en varias partes claramente diferenciadas, de las cuales para la presente tesis doctoral tan solo nos interesan los resultados en dos de ellas: los servicios, planes o programas para la integración académica; y las acciones de refuerzo curricular para la integración académica.

En función de la titularidad de la universidad (11 privadas y 30 públicas) y de los estudios a los que se dirigen, el número de universidades que cuentan con servicios, planes o

programas relacionados con la integración académica estudiantil, son los que aparecen en la tabla 16.

Estos resultados (Michavila, et al., 2012, p. 25) muestran nuevamente la escasa atención que se presta a la integración académica en los estudios de Máster y Doctorado, sobre todo en cuestiones que tienen que ver directamente con el aprendizaje: la “tele educación, la “nivelación científica”, la “mentoría entre iguales”, el “apoyo al aprendizaje” y la “innovación educativa”. En el Grado destacan los servicios como la “acogida” a nacionales y a extranjeros y la “información y orientación”.

Tabla 16. Nº de universidades que cuentan con servicios, planes o programas relacionados con la integración académica estudiantil, en función de los estudios a los que se dirigen

Servicios	Titularidad	Grado	Máster	Doctorado
1. Acogida	Privadas	10	7	4
	Públicas	27	12	5
	Total %	90%	46%	22%
2. Información y orientación	Privadas	10	10	5
	Públicas	28	23	16
	Total %	93%	80%	51%
3. Acción tutorial	Privadas	10	9	7
	Públicas	25	11	8
	Total %	83%	49%	36%
4. Mentoría entre iguales	Privadas	3	2	2
	Públicas	20	2	1
	Total %	56%	10%	7%
5. Nivelación científica	Privadas	6	3	3
	Públicas	15	6	6
	Total %	51%	22%	22%
6. Apoyo al aprendizaje	Privadas	10	10	7
	Públicas	21	10	7
	Total %	76%	49%	34%
7. Innovación educativa	Privadas	10	8	5
	Públicas	20	16	11
	Total %	73%	58%	39%
8. Biblioteca/centro documentación	Privadas	7	7	6
	Públicas	27	24	21
	Total %	83%	73%	66%
9. Tele educación	Privadas	5	4	2
	Públicas	17	16	11
	Total %	54%	49%	32%
10. Evaluación actividad docente	Privadas	9	9	5
	Públicas	24	24	14
	Total %	80%	80%	46%
11. Acogida estudiantes extranjeros	Privadas	10	6	3
	Públicas	27	22	15
	Total %	90%	68%	44%
12. Idiomas para extranjeros/desplazados	Privadas	10	7	4
	Públicas	26	24	17
	Total %	88%	76%	51%

Fuente: Michavila, et al., 2012, p. 25.

Bastante relevante es que más del 90% de las 41 universidades encuestadas, públicas y privadas, declararon que sí cuentan con servicios, planes o programas para la integración académica de estudiantes con necesidades especiales (Michavila, et al., 2012, p. 26).

Tabla 17. N° de universidades que cuentan con acciones de refuerzo curricular para la integración académica de los estudiantes, por tipo de estudios

Servicios	Titularidad	Grado	Máster	Doctorado
1. Acciones de coordinación con niveles previos	Privadas	10	5	4
	Públicas	23	4	3
	Total %	80%	22%	17%
2. Publicación del nivel de conocimientos requerido	Privadas	7	7	4
	Públicas	19	15	9
	Total %	63%	54%	32%
3. Cursos cero de nivelación	Privadas	7	2	1
	Públicas	23	4	1
	Total %	73%	15%	5%
4. Publicación de guías académicas	Privadas	11	8	4
	Públicas	29	22	12
	Total %	97%	73%	39%
5. Tutoría académica	Privadas	11	10	6
	Públicas	27	22	17
	Total %	93%	78%	56%
6. Formación en técnicas de estudio	Privadas	11	3	0
	Públicas	23	8	6
	Total %	83%	27%	15%
7. Formación gestión del tiempo	Privadas	8	3	0
	Públicas	18	6	4
	Total %	63%	22%	9%
8. Formación preparación de exámenes	Privadas	7	3	0
	Públicas	16	4	3
	Total %	56%	17%	7%
9. Apuntes en plataforma virtual	Privadas	10	8	2
	Públicas	26	24	15
	Total %	88%	78%	41%
10. Dudas y foro virtual	Privadas	9	8	2
	Públicas	25	25	18
	Total %	83%	80%	49%
11. Material bibliográfico electrónico	Privadas	8	9	5
	Públicas	25	26	23
	Total %	80%	85%	68%
12. Préstamos y consulta bibliográfica presencial	Privadas	10	10	7
	Públicas	27	26	21
	Total %	90%	88%	68%
13. Salas/áreas de estudio	Privadas	10	10	7
	Públicas	24	22	18
	Total %	83%	78%	60%
14. Aula virtual	Privadas	6	7	3
	Públicas	24	22	20
	Total %	73%	71%	56%
15. Asistencia para estudiantes con necesidades especiales (visuales o auditivas)	Privadas	7	4	2
	Públicas	25	24	21
	Total %	78%	68%	56%

Fuente: Michavila, et al., 2012, p. 31.

Con la finalidad de avanzar en la concreción de las estrategias de acogida e integración académica, el estudio citado enumera quince opciones denominadas “acciones de refuerzo curricular para la integración académica”. En función de la titularidad de la universidad (11 privadas y 30 públicas) y de los estudios a los que se dirigen, el número de universidades que cuentan con dichas acciones son los que aparecen en la tabla 17.

Observando los datos, se puede concluir que respecto a las acciones de refuerzo curricular para la integración académica, nuevamente hay una escasa atención en los estudios de Máster y Doctorado. En los Máster los déficits se concentran en aspectos como la “coordinación con niveles previos” y los “cursos cero de nivelación”. En el Doctorado estas acciones son poco frecuentes, tan sólo son más frecuentes en las universidades públicas aquello relacionado con recursos bibliográficos electrónicos o recursos físicos, así como la asistencia a estudiantes con necesidades especiales.

Sobre la adaptación de estas acciones de refuerzo curricular a estudiantes con necesidades especiales, las respuestas son positivas, ya que el 56% de las universidades se encuentran entre el “total” y “bastantes” de las acciones adaptadas (Michavila, et al., 2012, p. 32): Ninguna o casi ninguna: 7%; Algunas: 37%; Bastantes: 34%; Todas o casi todas: 22%.

Por otra parte también presentan resultados sobre el porcentaje de universidades que cuentan con recursos online en temas de gestión académica (Michavila, et al., 2012, p. 27):

1. Notas online: UU Privadas (100%), UU Públicas (90%);
2. Avisos académicos: UU Privadas (91%), UU Públicas (80%);
3. Aula virtual: UU Privadas (73%), UU Públicas (90%);
4. Reserva de recursos bibliográficos: UU (73%), UU Públicas (90%);
5. Reserva de espacios: UU Privadas (82%), UU Públicas (77%).

Como se puede observar, a grandes rasgos el desarrollo de recursos online no difiere mucho entre universidades privadas y universidades públicas.

c) Integración extraacadémica del estudiantado universitario

Por otra parte, para la presente tesis doctoral resulta de especial interés la información concreta que recogen en relación a la integración extraacadémica del estudiantado universitario (Michavila, et al., 2012, p. 36). En particular recopilan la información proporcionada por las universidades respecto a sus servicios y acciones que, sin estar directamente relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, influyen en el grado de integración de los estudiantes de nuevo ingreso en la etapa formativa universitaria.

Los resultados del estudio respecto al número de universidades españolas, de las 41 que respondieron al cuestionario (30 públicas y 11 privadas), que cuentan con servicios extra

académicos con estructura y recursos propios, relacionados con la acogida y la integración de estudiantes de nuevo ingreso, son los que aparecen en la siguiente tabla (Tabla 18).

En los datos expuestos se puede observar que el servicio con mayor presencia entre públicas y privadas y para cada uno de los tipos de estudios es el de “información general”, seguido del servicio “sociocultural, de extensión universitaria y deporte”. Tal y como se ha visto en los servicios para la integración académica, la atención se centra en los estudiantes de Grado, y aquellos matriculados en Máster y Doctorado suelen tener menos prestaciones. La razón de ello, según los investigadores es “quizás por su naturaleza como estudiantes de mayor edad y madurez o por el tipo de necesidades que puedan tener y su participación en la vida del campus.” (Michavila, et al., 2012, p. 37).

Tabla 18. N° de universidades con servicios extra académicos relacionados con la acogida y la integración de estudiantes de nuevo ingreso, según los estudios

Servicios	Titularidad	Grado	Máster	Doctorado
1. Servicio de información general	Privadas	11	9	7
	Públicas	24	24	23
	Total %	85%	80%	73%
2. Servicios de vivienda	Privadas	6	3	3
	Públicas	16	17	17
	Total %	54%	49%	49%
3. Servicio de orientación psicopedagógica	Privadas	7	4	3
	Públicas	18	14	14
	Total %	63%	44%	41%
4. Servicio de dinamización de participación estudiantil en asociaciones y representación estudiantil	Privadas	10	5	3
	Públicas	19	13	12
	Total %	71%	44%	36%
5. Servicios socioculturales, de extensión universitaria y deporte	Privadas	10	8	5
	Públicas	20	21	20
	Total %	73%	71%	61%
6. Servicio de acción social o voluntariado	Privadas	10	6	4
	Públicas	19	18	17
	Total %	70%	58%	51%

Fuente: Michavila, et al., 2012, p. 37

Los datos referidos a tres tipos concretos de servicios resultan especialmente relevantes para la presente tesis doctoral, debido a su íntima relación con la participación de los estudiantes en la vida universitaria más allá del aula: 1. “Servicios de dinamización de participación estudiantil en asociaciones y representación estudiantil”; 2. “Servicios socioculturales, de extensión universitaria y deporte”; y 3. “Servicios de acción social o voluntariado”. A continuación se analizan más detalladamente.

Respecto a los “Servicios de dinamización de participación estudiantil en asociaciones y representación estudiantil”, tan solo 19 de las 30 universidades públicas del estudio (el 63%) manifiestan tener dicho servicio para los estudios de Grado, bajando a 13 y a 12 en Máster y

Doctorado respectivamente. Sin embargo, 10 de las 11 universidades privadas (el 91%) manifestaron positivamente contar con este tipo de servicios en los estudios de Grado, bajando a 5 y 3 para los estudios de Máster y Doctorado respectivamente. Estos datos nos pueden inducir a pensar que, en términos generales, en las universidades privadas españolas hay una tendencia bastante mayor que en las públicas a realizar un esfuerzo de dinamización de la participación estudiantil en asociaciones y de la representación estudiantil.

En la misma línea acontece en relación a si las universidades españolas cuentan con “Servicios socioculturales, de extensión universitaria y deporte”. Por ejemplo, en los estudios de Grado, tan solo cuentan con dichos servicios el 91% de las universidades privadas (10 de 11) frente a un 66% de las universidades públicas (20 de 30); respecto a los estudios de Máster tan solo un 73% de las universidades privadas cuentan con esos servicios frente a un 70% de las públicas; y respecto a los estudios de Doctorado, un 45% de las privadas frente a un 66% de las universidades públicas. Con estos datos, se ve nuevamente una diferencia significativa entre el esfuerzo realizado en materia del fomento de los ámbitos socioculturales, extensión universitaria y deporte en los estudios de Grado a favor de las universidades privadas (91%) frente a las públicas (66%); aunque respecto a los estudios de Máster hay un esfuerzo relativo bastante similar, y en relación a los estudios de Doctorado se invierte la tendencia, haciendo significativamente mayor esfuerzo las universidades públicas en comparación con las privadas.

Por otra parte, en relación a si las universidades españolas cuentan con “Servicios de acción social o voluntariado”, un 91% en las privadas (10 de 11) frente a un 63% en las universidades públicas (19 de 30) cuentan con dichos servicios en los estudios de Grado. Nuevamente la tendencia es de un mayor esfuerzo al respecto por parte de las universidades privadas en comparación de las públicas. El esfuerzo se iguala algo más respecto a los estudios de máster, en el que el 54% de las privadas (6 de 11) frente al 60% de las públicas (18 de 30) cuentan con dichos servicios. Mientras que en relación a los estudios de doctorado solo el 36% de las privadas (4 de 11) cuentan con dichos servicios frente al 56% de las públicas (17 de 30).

Dicho estudio también profundiza en la información respecto al número de universidades, públicas y privadas, que cuentan con servicios extra académicos relacionados con la acogida y la integración de estudiantes de nuevo ingreso en la universidad, según las formas de atención que contemplan.

Según se observa en los datos de la tabla 19, se mantienen las vías clásicas de atención, presencial y telefónica; las redes sociales superan a los foros y chats online, sobre todo en

los servicios de información general; sin embargo, el correo electrónico y el buzón electrónico mantienen su vigencia como vía de atención (Michavila, et al., 2012, p. 38).

Además, el estudio citado también alumbra información sobre los agentes que participan en el funcionamiento de los servicios extra académicos que se relacionan con la acogida y la integración de estudiantes de nuevo ingreso en la universidad.

Tabla 19. N° de universidades con servicios extra académicos relacionados con la acogida y la integración de estudiantes de nuevo ingreso, según las formas de atención que contemplan

Servicios	Titularidad	Presencial	Telefónica	Email o buzón electrónico	Foros y chats	Redes sociales
1. Servicio de información general	Privadas	10	11	11	5	9
	Públicas	29	30	29	16	25
2. Servicios de vivienda	Privadas	8	8	8	2	3
	Públicas	23	22	24	5	11
3. Servicio de orientación psicopedagógica	Privadas	10	10	11	4	8
	Públicas	28	27	28	9	19
4. Servicio de dinamización de participación estudiantil en asociaciones y representación estudiantil	Privadas	9	6	7	2	2
	Públicas	23	18	19	3	8
5. Servicios socioculturales, de extensión universitaria y deporte	Privadas	10	6	10	4	7
	Públicas	24	22	24	10	17
6. Servicio de acción social o voluntariado	Privadas	11	8	9	4	8
	Públicas	27	25	28	6	13

Fuente: Michavila, et al., 2012, p. 37

En la tabla 20 se puede observar que, en cuanto a los agentes que participan en la prestación de estos servicios, éstos son habitualmente dirigidos e integrados por personal de administración y servicios (Michavila, et al., 2012, p. 38). La presencia de los profesores es escasa, con excepción de los servicios de voluntariado y de atención psicopedagógica. De acuerdo con los resultados obtenidos, tanto en las universidades públicas y como privadas, se observó una presencia significativa de los estudiantes en los “servicios de dinamización y participación estudiantil en asociaciones y representación estudiantil”, en los “servicios socioculturales, de extensión universitaria y deporte” y en los “servicio de acción social o voluntariado”. En la prestación del resto de servicios, tan solo hay una alta presencia de estudiantes en las universidades públicas. Respectos a las asociaciones, tienen una significativa presencia en las universidades públicas a la hora de prestar los

“servicios de dinamización y participación estudiantil en asociaciones y representación estudiantil”.

Tabla 20. N° de universidades con servicios extra académicos relacionados con la acogida y la integración de estudiantes de nuevo ingreso, según los agentes que participan en su funcionamiento

Servicios	Titularidad	PDI	PAS	Estudiantes/ becarios	Asociaciones	Agentes externos
1. Servicio de información general	Privadas	4	10	2	1	2
	Públicas	9	30	18	2	1
2. Servicios de vivienda	Privadas	0	9	1	2	3
	Públicas	3	24	11	0	4
3. Servicio de orientación psicopedagógica	Privadas	6	6	1	1	1
	Públicas	16	16	4	1	4
4. Servicio de dinamización de participación estudiantil en asociaciones y representación estudiantil	Privadas	3	7	8	4	2
	Públicas	11	19	18	12	2
5. Servicios socioculturales, de extensión universitaria y deporte	Privadas	5	10	6	5	1
	Públicas	14	29	12	6	2
6. Servicio de acción social o voluntariado	Privadas	8	9	6	6	2
	Públicas	14	28	16	8	2

Fuente: Michavila, et al., 2012, p. 39

Tabla 21. N° de universidades con acciones para la integración del estudiantado de nuevo ingreso en el asociacionismo y la vida universitaria, según el tipo de estudios

Servicios	Titularidad	Grado	Máster	Doctorado
1. Oficina de delegación de alumnos y/o asociacionismo	Privadas	10	4	1
	Públicas	21	12	11
	Total %	76%	39%	29%
2. Casa del estudiante	Privadas	1	1	0
	Públicas	5	5	4
	Total %	15%	15%	19%
3. Clubes de actividades extra académicas	Privadas	8	5	1
	Públicas	9	8	6
	Total %	41%	32%	17%
4. Comedor/cafetería	Privadas	8	7	5
	Públicas	21	19	17
	Total %	71%	63%	54%
5. Acciones de voluntariado	Privadas	7	3	2
	Públicas	22	19	16
	Total %	71%	54%	44%
6. Oferta cultural	Privadas	10	7	4
	Públicas	21	20	17
	Total %	76%	66%	51%
7. Programa deportivo	Privadas	9	5	2
	Públicas	21	19	16
	Total %	73%	58%	44%
8. Instalaciones deportivas	Privadas	7	6	5
	Públicas	20	19	16
	Total %	66%	61%	51%

Fuente: Michavila, et al., 2012, p. 42.

En el estudio citado (Michavila, et al., 2012, p. 40), para cada uno de los servicios extra académicos anteriormente descritos se relacionó un conjunto de acciones de carácter más específico, de tal manera que la información obtenida describe con mayor detalle las estrategias de integración en el ámbito extra académico. Concretamente, para la presente tesis, nos interesan los datos referidos a las acciones con las que cuentan las universidades españolas para la integración de los estudiantes de nuevo ingreso en el asociacionismo y vida universitaria, ya sea según el tipo de estudios (Tabla 21) como según los agentes que participan en dichas acciones (Tabla 22).

Los datos sobre las acciones para la integración de los estudiantes de nuevo ingreso en el asociacionismo y en la vida universitaria (Tabla 21), muestran nuevamente que el resultado es más positivo sobre todo en los estudios de Grado. Los tipos de acciones que tienen mayor presencia son: “la oficina de delegación de alumnos y/o asociacionismo”, la “oferta cultural”, y el “programa deportivo”. El recurso o acción menos frecuente es la Casa del Estudiante.

Tabla 22. N° de universidades con acciones para la integración del estudiantado de nuevo ingreso en el asociacionismo y la vida universitaria, según los agentes que participan en ellas

Servicios	Titularidad	PDI	PAS	Estudiantes/ becarios	Asociaciones	Agentes externos
1. Oficina de delegación de alumnos y/o asociacionismo	Privadas	2	7	8	1	0
	Públicas	6	17	19	7	0
2. Casa del estudiante	Privadas	0	1	1	1	0
	Públicas	3	4	7	2	0
3. Clubes de actividades extra académicas	Privadas	4	8	8	4	2
	Públicas	4	10	10	4	0
4. Comedor/cafetería	Privadas	0	4	1	0	5
	Públicas	5	9	4	1	13
5. Acciones de voluntariado	Privadas	7	8	7	3	2
	Públicas	17	24	17	8	2
6. Oferta cultural	Privadas	9	10	9	4	4
	Públicas	19	25	15	8	5
7. Programa deportivo	Privadas	5	9	6	4	2
	Públicas	16	25	15	7	5
8. Instalaciones deportivas	Privadas	3	8	5	2	2
	Públicas	10	25	9	5	8

Fuente: Michavila, et al., 2012, p. 43.

Respecto a los agentes que participan en las acciones de asociacionismo y vida universitaria (Tabla 22), se puede observar que la participación del estudiantado se incrementa considerablemente, sobre todo en acciones que podrían considerarse hechas por y para ellos, como es el caso de la “oficina de delegación de alumnos y/o asociacionismo”, los “clubes de actividades extraacadémicas”, y la “Casa del Estudiante”, en la que aparecen como el principal agente involucrado. Nuevamente, el Personal de

Administración y Servicios tiene una presencia predominante frente al profesorado en la prestación de todos los antedichos servicios.

d) Mecanismos e indicadores de medición de la integración de los estudiantes de nuevo ingreso

El último apartado del cuestionario se dedicó a la medición de la integración. Su finalidad era conocer cómo miden, las universidades, la integración de sus estudiantes, y que indicadores son los habituales para explicar el estado de tal integración. A la pregunta sobre los mecanismos para la medición de la integración, las respuestas han sido agrupadas en las siguientes categorías, enumeradas en orden de mayor a menor frecuencia en la tabla 23. Los mecanismos más mencionados con diferencia fueron los tres primeros, y en muchos casos, las universidades declararon utilizar una combinación de dichos instrumentos.

Tabla 23. Nº de universidades que utilizan diferentes mecanismos de medición de la integración de los estudiantes de nuevo ingreso

Mecanismos de medición de la integración	Nº UU
Encuestas de satisfacción	21
Valoración del profesorado tutor	15
Rendimiento académico	10
Participación en actividades extraacadémicas	7
Otros informes (también auditorías externas=1)	6
Buzón de quejas, sugerencias	3
Índices de uso de servicios de acogida	2
Ninguna	2
NS/NC	2

Fuente: Michavila, et al., 2012, p. 46

En cuanto a los indicadores utilizados con más frecuencia entre las universidades encuestadas, éstos se relacionan estrechamente con los mecanismos. La tabla 24 corresponde al número de universidades que utilizan tales indicadores.

Tabla 24. Nº de universidades que utilizan los distintos indicadores de medición de la integración de los estudiantes de nuevo ingreso

Indicadores de medición de la integración	Nº UU
Rendimiento académico	15
Participación en actividades extraacadémicas	11
Valoración del profesorado tutor	10
Encuestas de satisfacción	8
Otros informes	5
Ninguna	5
Índices de uso de servicios de acogida	4
NS/NC	4
Buzón de quejas, sugerencias	3

Fuente: Michavila, et al., 2012, p. 46

Al igual que los mecanismos, los indicadores de rendimiento académico han sido los más habituales entre las universidades, tanto públicas como privadas (Michavila, et al., 2012, p. 46). En lo que respecta a las actividades de carácter extra curricular, los indicadores habituales se centraron en los flujos del uso de estos servicios, en específico en el número de visitas o usuarios y en algunas características de los mismos.

e) Áreas de mejora respecto a la integración de los estudiantes de nuevo ingreso en la universidad

En el cuestionario del citado estudio (Michavila, et al., 2012, p. 51), la última pregunta versaba sobre los retos de la universidad en cuestión respecto al tema de la acogida y la integración de los estudiantes de nuevo ingreso. Todos y cada uno de dichos retos podrían considerarse, en mayor o en menor medida, también relacionados con el fomento, ya no solo de la integración de los estudiantes, sino también de la participación estudiantil en el conjunto de la vida universitaria. Las respuestas obtenidas a la antedicha pregunta, de las 41 universidades encuestadas, son las que aparecen en la tabla 25.

Tabla 25. N° de universidades que contemplan determinados retos respecto al tema de la acogida y la integración de los estudiantes de nuevo ingreso

Retos	N° de UU	%
1. Mejora de planificación estratégica	27	66%
2. Mayor especialización de las estrategias y acciones por perfiles	16	39%
3. Fomentar mayor implicación de la comunidad universitaria (estudiantes/ profesores)	14	34%
4. Mejora de procesos de información	11	27%
5. Mayor rendimiento y formación académica, y disminución de tasa de abandono, mejora en formación académica	10	24%
6. Mejora sistemas de evaluación de acciones y estrategias de acogida	9	22%
7. Otros	8	19%
8. Mayor coordinación intrauniversitaria	7	17%
9. Fomentar el sentimiento de pertenencia e identidad	5	12%
10. Potenciar la acción tutorial	4	10%
11. Aumentar los recursos humanos y económicos dedicados	4	10%
12. Potenciar la orientación preuniversitaria (ESO)	3	7%
13. Potenciar la orientación e integración extra académica	3	7%
14. Internacionalización	1	2%
15. Formar a los agentes participantes	1	2%

Fuente: Michavila, et al., 2012, p. 51.

Resulta especialmente relevante para la presente tesis doctoral el hecho de que el tercer reto citado por más universidades (14 de 41, un 34%) ha sido “Fomentar mayor implicación de la comunidad universitaria (estudiantes/ profesores)”, aspecto íntimamente ligado al fomento de la participación estudiantil en la vida universitaria. Otros retos especialmente relevantes al respecto, mencionados por las universidades, han sido: La “Mejora de procesos de información” (11 de 41, 27%), “Fomentar el sentimiento de pertenencia e

identidad" (5 de 41, 12%), "Potenciar la orientación e integración extra académica" (3 de 41, 7%), y "Formar a los agentes participantes" (1 de 41, 2%), entre otros posibles ejemplos a considerar.

Cabe destacar, como conclusión final de los autores del citado estudio:

"(...), la acogida y la integración de los universitarios de nuevo ingreso es un tema de suma importancia para las universidades españolas en la actualidad, y que éstas son conscientes de que forma parte del éxito o fracaso en el cumplimiento de su función formadora". (Michavila, et al., 2012, p. 52)

A lo largo del estudio queda bastante patente que la integración estudiantil universitaria, tanto académica como extraacadémica, está íntimamente relacionada con la participación estudiantil en la vida universitaria. Por ello, se puede deducir que la misma importancia que tiene dicha integración estudiantil para el éxito de la función formadora de la universidad, la tiene también la participación estudiantil universitaria.

Capítulo 7. Aportaciones sobre las causas y las soluciones de la baja participación

Ante la problemática señalada en apartados anteriores de una baja o insuficiente participación de los estudiantes universitarios, resulta pertinente observar las posibles causas y soluciones de la misma, planteadas en la literatura revisada. En el presente apartado repasaremos ambos aspectos. A partir de los datos recopilados en este capítulo, junto con los resultados del trabajo de campo expuestos en la tercera parte del presente informe (capítulos 9 y 10), se ha elaborado una propuesta de medidas para fomentar la participación estudiantil universitaria en la Facultad de Educación de la UCM, las cuales se contemplan en el capítulo 11 de conclusiones de la presente tesis.

7.1. Causas de la baja participación

Con el objetivo de buscar maneras de mejorar la participación estudiantil universitaria, resulta necesario previamente centrarse en conocer cuáles pueden ser las posibles causas o factores que redundan en una baja participación estudiantil. En el presente apartado veremos una serie de aportaciones al respecto de distinta autoría.

7.1.1. Las “enfermedades del árbol de la participación”, Santos Guerra (2003)

Miguel Ángel Santos Guerra (2003) denuncia que, salvaguardando las formas, hay muchas maneras de destruir la democracia igualmente, y que precisamente por ello nacen las reticencias y el abstencionismo de los sujetos llamados a participar, ya que caen en la idea de la inutilidad de la participación: “Si no se puede hablar libremente es igual que se abra el diálogo. Si no se tiene en cuenta la opinión de las minorías, las decisiones están cantadas” (Santos Guerra, 2003, p. 12). Del diálogo, de la libertad, de la negociación y de la valoración racional de las opiniones de todos nacen las decisiones democráticas, según antedicho autor. También señala que no es igual de democrático limitarse a tomar decisiones en asuntos insustanciales que poder hacerlo sobre temas relevantes, de la misma manera que no es igual tener acceso a la información sustancial que solo a información irrelevante. “El avance hacia la construcción de la democracia tiene obstáculos (...) A veces están protagonizados por aquellos que tendrían que ser el estímulo y la ayuda fundamental para alcanzarla” (Santos Guerra, 2003, p. 12).

Para Santos Guerra (2003) existen algunos peligros para la democracia, y pone como ejemplo el cinismo de predicar que todos somos iguales, pero actuar de forma discriminatoria. Añade que la democracia no se da de forma acabada o ultimada, sino que es una construcción permanente: “una utopía inalcanzable pero siempre perseguible. (...)”

Se aprende democracia ejercitándola, no son hermosos discursos que la explican y alaban” (p. 18).

También enumera Santos Guerra (2003, pp. 23-24) las “enfermedades” que acechan al “árbol de la participación”, y hacen que la participación muera o lo conviertan en algo raquítico y estéril:

1. La participación impuesta;
2. La participación trucada o engañosa, parece que hay participación pero en realidad ya está todo decidido;
3. La participación formal, que se limita a los mecanismos legalmente prescritos, siendo finalmente una mera parodia de participación;
4. La participación insustancial, limitada a cuestiones intrascendentes dejando fuera las dimensiones fundamentales;
5. La participación secuestrada, cuando aquellos que participan son los que han sido invitados a ello por ser “de la cuerda” de los directivos o docentes;
6. La participación feminizada, en la que hace referencia a la escasa participación de los padres frente a la de las madres en la escuela;
7. La participación burlada, que se da cuando hay un desequilibrio de poder entre las partes participantes, siendo una de ellas la que controla todos los resortes de la participación (capacidad de convocatoria, información, direcciones de las reuniones, etc.) mientras la restante le queda vedado; y
8. La participación regalada, que es cuando se entiende ésta como una dádiva, como un favor que se concede y que se puede dejar de conceder.

7.1.2. Factores de baja participación estudiantil en la Universidad de Cantabria, Informe Urraca (2005)

Por su parte, el “Informe Urraca” de la Universidad de Cantabria (UC) sobre participación en la representación estudiantil en dicha universidad (Urraca, 2005), a raíz de los resultados del cuestionario que implementaron entre los estudiantes, recoge un análisis de una serie de factores detectados que inciden en la baja participación de los estudiantes en los procesos de representación estudiantil en la UC, contemplando los siguientes (Urraca, 2005, pp. 2-24):

1. Peculiaridad del Alumnado respecto al Profesorado y el PAS (Urraca, 2005, p. 3): Según el informe, el menor número de los docentes/PAS y su naturaleza perenne en la institución, facilita que éstos tiendan a conocerse mejor entre ellos, sobre todo a nivel de centro; que estén más acostumbrados y posean más conocimiento sobre los procesos electorales, los órganos de gobierno y su utilidad; que sepan lo que se juegan en ellos y tengan una mejor base para conocer cuáles son las opciones que

mejor les convienen. Mientras que los estudiantes están “de paso”, en muchos casos sólo llegan a conocer unas elecciones a Rector, y en el caso del Claustro tan solo uno o dos procesos.

2. Falta de conocimiento de los estudiantes sobre los diferentes órganos de representación (Urraca, 2005, p. 4): ¿Cuáles son, para qué sirve, quiénes los componen, etc.? Esa falta de conocimiento es una barrera crucial a la hora de fomentar la participación de los estudiantes.
3. Desconocimiento de los candidatos a la hora de ir a votar (Urraca, 2005, p. 5): Ante ello en el informe se pregunta “qué atractivo puede tener el ir a votar a personas que se desconoce y de las que no se sabe nada. (Sumado esto al hecho de desconocer igualmente los órganos de representación que han de elegirse).” (Urraca, 2005, p. 5).
4. Disparidad de fechas en los procesos electorales (Urraca, 2005, p. 6): Señala la importancia de unificar a una misma fecha la celebración del mayor número de comicios posibles, para evitar la dispersión de procesos y el llamado “cansancio electoral” que influiría en la desmotivación de los votantes a la hora de participar.
5. Desconocimiento de los procesos electorales, insuficiente información (Urraca, 2005, p. 7): Denuncia como, por ejemplo, muchos estudiantes no llegan a enterarse de que se han producido unas votaciones, o se enteran ya a posteriori. La falta de información o el desconocimiento total sobre los distintos procesos electorales en los que los estudiantes tienen la posibilidad de participar, impide o dificulta su participación, ya sea como candidatos o como votantes. Se denuncia la nula, poca o ineficaz difusión de la información sobre los distintos procesos electorales que se hace.
6. Plazas vacantes (Urraca, 2005, p. 8): Denuncia el fenómeno de las plazas vacantes de representantes de estudiantes debido a la falta de candidatos suficientes para cubrir las plazas de representación estudiantil en los distintos órganos de la UC. En muchos casos hay más plazas que candidatos, o en otros casos, cuando hay alguna baja entre los representantes de estudiantes, no hay suficientes suplentes.
7. A menos candidatos, menos participación (Urraca, 2005, p. 9): La falta de candidatos en muchos casos para distintos comicios, hace que haya poca o ninguna competencia entre candidatos, por lo que éstos tienen “casi” asegurada su elección. Esto desincentiva tanto a los votantes para ir a votar debida a la poca incidencia de su voto, como a los candidatos para fomentar la afluencia de votantes debido a que con pocos votos les basta. El mero hecho de que haya pocas candidaturas ya supone un indicativo de baja participación general.
8. Disparidad de los procesos de elección de los órganos propios de los alumnos (Urraca, 2005, pp. 10-11): Denuncia como dicha disparidad en los procedimientos de elección de representante de estudiantes en los órganos de los propios estudiantes

(Delegado de Centro, Delegaciones de Alumnos y Delegados de Curso o Grupo), favorecía la falta de garantías democráticas y se desincentivaba la participación.

9. Desproporción en los niveles de representación de los estudiantes respecto al profesorado dentro de los órganos comunes de gobierno (Urraca, 2005, p. 12): Denuncia la poca representación estudiantil contemplada en los distintos órganos de gestión y gobierno en la UC, a pesar de ser el colectivo mayoritario, en comparación con la que tienen los docentes o el PAS. Fenómeno que:

[...] no sólo incide en la percepción que puedan tener los estudiantes de las posibilidades de actuación de sus representantes y la importancia que puede tener su voto, sino que (...) les lleva directamente a tener menos peso en la toma de decisiones, y su reducido número en algunos órganos concentra la representación de miles de estudiantes a veces en tan solo 1, 2, 3 o 4 personas, lo que reduce drásticamente sus posibilidades de actuación al recaer tal tarea y responsabilidad en tan pocas personas. (Urraca, 2005, p. 12)

10. Problemas de tiempo y dedicación de los estudiantes (Urraca, 2005, pp. 13-14):

Denuncia los problemas y dificultades de los representantes de estudiantes a la hora de compaginar sus obligaciones académicas como estudiantes con las de representación. Como por ejemplo, muchas de las reuniones del órgano en el que ejerce de representante coinciden con horas de clases o fechas de exámenes. Estas dificultades hacen que muchos representantes de estudiantes tengan que elegir entre sacrificar sus estudios o sacrificar su labor como representantes, lo cual hace que muchos abandonen en la práctica sus obligaciones como representante de estudiantes aunque nominalmente lo sean. Esto a su vez, ejerce como un factor importante a la hora de desincentivar que los estudiantes quieran implicarse en labores de representación estudiantil.

11. Falta de formación y de preparación de los representantes y de los estudiantes

(Urraca, 2005, p. 15): Denuncia el hecho de que la mayoría de representantes de estudiante llegan al puesto con nula experiencia previa similar y sin formación y conocimientos suficientes sobre la universidad y su funcionamiento. Mientras que los docentes sí gozan de una mayor experiencia y formación al respecto. El hecho de la transitoriedad de los estudiantes tampoco favorece que mejore dicha situación. Todo ello provoca que sea más difícil que se ejerza la representación de manera eficaz y eficiente, y se dificulte el relevo de los representantes de estudiantes más veteranos, ya que los nuevos han de comenzar desde cero. Por otra parte, se añade el hecho de que la mayoría de estudiantes desconoce casi por completo la labor de sus representantes. En suma, éste factor solo produce que se desincentive la participación estudiantil.

12. Falta de medios de comunicación entre los representantes y sus representados (Urraca, 2005, pp. 16-17): Denuncia las dificultades existentes a la hora de comunicarse los representantes de estudiantes con sus representados y viceversa, e incluso entre los distintos representantes de estudiantes. Lo cual dificulta la propia labor de representación, haciéndola menos eficiente y eficaz. También infiere en el desconocimiento de los estudiantes sobre sus propios representantes y la labor que hacen, y en el desconocimiento de los representantes sobre la realidad o problemática de sus representados fuera de los compañeros con los que tiene un contacto directo.
13. Deficiencias en la composición de las Delegaciones de Alumnos (Urraca, 2005, p. 18): Denuncia la disparidad de criterios existentes a la hora de componer los miembros de las distintas Delegaciones de Alumnos de las diferentes facultades, y el déficit en disponibilidad de espacios físicos, recursos materiales y “recursos humanos” (estudiantes componentes activos). Todo ello solo contribuye a una débil actuación por parte de las Delegaciones, lo cual suma a que se reduzca la participación estudiantil.
14. Incidencia de las organizaciones juveniles de los partidos políticos (Urraca, 2005, pp. 19-20): Se señala el hecho de que en los órganos de representación participen estudiantes miembros de partidos políticos, dándose cierto interés por parte de dichas organizaciones por tener representantes en los órganos de representación estudiantil universitaria, y al interés de algunos estudiantes por ser representante estudiantil como camino a ganar relevancia dentro del partido político al que pertenece. Esto hace que los representantes de estudiantes de un mismo partido político suelen seguir una misma línea de acción estudiantil, a veces marcada desde su partido. Todo ello incide en los intereses que realmente se defienden: los intereses del partido, los intereses particulares del representante en su carrera política o los intereses de los estudiantes a los que se ha de representar.
15. La propia apatía del alumnado (Urraca, 2005, p. 21): Denuncia las actitudes de apatía que puede encontrarse entre los estudiantes hacia la participación, no solo en los procesos de representación de estudiantes, sino en el conjunto de la vida de la comunidad universitaria. También añade la propia apatía que también se puede detectar entre algunos de los propios representantes de estudiantes, que han normalizado la baja participación estudiantil. *“Desde luego, diciendo que los estudiantes no participan, no se resuelve absolutamente nada.”* (Urraca, 2005, p. 21).
16. Inestabilidad y precariedad de medios y recursos (Urraca, 2005, p. 22): Denuncia la inestabilidad del conjunto de estudiantes que ejercen como representantes, la falta de recursos y medios materiales, la falta de transmisión de conocimientos entre los representantes más veteranos o salientes y los representantes novatos o entrantes, la falta de coordinación y organización de los representantes de estudiantes en los

distintos niveles y órganos de representación. Todo ello repercute en la falta de continuidad de cualquier proyecto o iniciativa de envergadura de los estudiantes.

7.1.3. La “inercia” o falta de participación de los estudiantes universitarios, Krause (2005)

Kerri-Lee Krause (2005) argumenta que, para entender la participación de los estudiantes en la universidad, es necesario analizar más astutamente las que llama alternativas a ésta: la inercia, la apatía, la desilusión o la participación en otras actividades por parte de los estudiantes; a lo que añade que:

[...], para comprender más plenamente el compromiso, hay que investigar el concepto en su sentido más amplio, a través de múltiples lentes. [...] incluyendo el hecho de que a veces el compromiso denota una batalla y un conflicto en la vida de los estudiantes para los que el entorno de aprendizaje universitario les es extraño y, a veces alienante a uno. (Krause, 2005, p. 4)

Por “inercia” Krause (2005, p. 7) entiende la actitud de algunos estudiantes en la universidad caracterizada por no hacer nada, es decir, la falta de participación o implicación de los estudiantes en la universidad. De manera más específica y basándose en los datos de la edición del 2004 del estudio “The first Year Experience in Australian Universities” (Krause, et al., 2005), Krause nombra algunos de los comportamientos que caracterizan a los estudiantes con una actitud de “inercia” en la universidad (Krause, 2005, pp. 7-8):

1. No persiguen activamente las oportunidades para participar en su comunidad de aprendizaje;
2. Nunca llega a ocurrir una unión o coincidencia de los intereses, objetivos y aspiraciones individuales del estudiante con los institucionales de su universidad;
3. No eligen o ven la necesidad de hacer una excepción en sus ritmos de vida habitual para interactuar con personas, actividades y oportunidades en su comunidad de aprendizaje universitaria;
4. Asisten frecuentemente a clase sin haberse preparado adecuadamente la sesión, o directamente se saltan por completo las clases, lo que supone un claro indicador de “inercia”; y
5. Suelen fracasar a la hora de autorregularse y motivarse a uno mismo para estudiar, lo cual correlaciona directamente con la falta de participación en la comunidad universitaria.

Krause (2005, p. 8) esgrime una serie de motivos por los cuales debemos estar preocupados por la llamada “inercia” o falta de participación en su comunidad universitaria de algunos estudiantes:

1. La “inercia” está estrechamente relacionada con la insatisfacción y el abandono potencial de los estudios de aquellos estudiantes disgustados con sus estudios y con miedo al fracaso académico, al no recibir algún tipo de apoyo por parte de sus compañeros o de la propia institución para superar sus escollos académicos, aun teniendo la oportunidad de ello;
2. Los estudiantes inertes pasan de un año a otro, pero casi no se benefician de la experiencia o de contribuir positivamente a la comunidad de aprendizaje de los cuales deben ser parte; y
3. Los estudiantes serán mucho menos propensos a involucrarse con la institución más allá de la graduación si no toman la iniciativa de participar en los años de estudiante.

Por otra parte, Krause (2005, pp. 8-9) trata el tema de cómo los estudiantes están ocupados a veces en varias actividades más allá de las de estudios y cómo ello les afecta en su participación en la vida universitaria. En este sentido, según Krause el estudio universitario corre el riesgo de convertirse simplemente en otro compromiso de todos los días, junto con el trabajo y otras actividades más allá del campus. Denuncia también cómo, en comparación con los estudiantes que solo se dedican a estudiar, los que ocupan parte de su tiempo con un trabajo remunerado u otros compromisos asisten menos tiempo al campus, se implican menos en las clases, tienen menos sentimiento de pertenencia a la universidad, tienen menos sentimiento de identidad como estudiante universitario, tienen menos probabilidades de haber hecho uno o dos amigos cercanos en la universidad y están menos involucrados en las actividades extracurriculares.

7.1.4. Razones para explicar la baja participación de los estudiantes de la Universidad de Girona (2008)

El estudio realizado durante el curso 2007-2008 en la Universidad de Girona (UdG) refleja una baja participación general de los estudiantes de la UdG en la gestión y el gobierno de la universidad. Algunas de las razones para explicar la baja participación de los estudiantes que recogen en su estudio son las siguientes (Soler, et al., 2012, pp.553-554):

1. El carácter temporal de la estancia de los estudiantes en la universidad: Se interpreta la universidad como una institución “no propia” y únicamente “de paso”.
2. La falta de información y comunicación (la causa más citada por los estudiantes), según ellos esto provoca:
 - a. Un desconocimiento de la propia estructura organizativa de la universidad;
 - b. Un desconocimiento de los órganos de representación y de gobierno;
 - c. Una escasa comprensión de los procesos electorales y la atribución de una escasa utilidad;

- d. Un desconocimiento de los candidatos que se presentan en las elecciones. En la gran mayoría de los casos no se conoce ni a las personas ni sus programas.
- 3. La naturaleza de los órganos de participación más institucionalizados: Son consideradas estructuras anticuadas y alejadas de las nuevas formas de participación de los jóvenes, órganos objetivamente desiguales con respecto a las cuotas de participación de los diferentes estamentos (la proporción de los estudiantes dentro de estos órganos de gobierno o es nula, o simbólica, o está en clara minoría), y también que son bastante ineficaces con respecto a la toma de decisiones.
- 4. La falta de tiempo: Aparece claramente como causa de la no implicación y de la no participación en diferentes procesos o espacios universitarios.
- 5. El distanciamiento que sienten respecto a la propia institución y a las cuestiones que se tratan, a menudo burocráticas, internas o difíciles de comprender por el sector estudiantil.
- 6. Motivos ideológicos y reivindicativos con la institución o el propio sistema universitario.
- 7. La falta de conocimientos y de experiencia en el ámbito de los procesos de toma de decisiones, respaldada por el poco entrenamiento democrático y participativo con el que habitualmente llegan estos jóvenes a la universidad desde las etapas educativas anteriores.

7.1.5. Las categorías de tensión con el rol de representación estudiantil, Lizzio y Wilson (2009)

Otra cuestión importante que Alf Lizzio y Keithia Wilson (2009) se plantearon es, concretamente, la percepción y satisfacción de los representantes de estudiantes universitarios sobre la eficacia de su rol, es decir ¿Qué grado de eficacia sienten los representantes de los estudiantes en sus roles? y ¿Cómo de satisfactorio o placentero ha encontrado personalmente el rol? Lizzio y Wilson (2009, p. 78) localizaron cinco categorías de tensión con el rol de representación estudiantil a partir de las descripciones de los propios estudiantes:

1. La ambigüedad de rol: La falta de claridad sobre los aspectos de la función, por ej.: El rango de autoridad, la falta de conocimiento del contexto “local”, el acceso a los recursos, la ansiedad por la inseguridad o miedo a ser “marcado” o penalizado por los docentes, desconocer las mejores maneras de llegar al resto de estudiantes, la falta de retroalimentación o el sentirse poco apreciado;
2. El conflicto de rol de entre-emisor: Sentirse atrapado entre las expectativas de los docentes y el de sus compañeros estudiantes representados;
3. El conflicto de rol de intraemisor: Tener mensajes contradictorios de un jefe de departamento;

4. La sobrecarga de roles: Equilibrar las demandas de la función con los compromisos de estudio; y
5. El conflicto de auto-función: Estar en desacuerdo con una posición que se le pide que presente.

Por otra parte, Lizzio y Wilson (2009, p. 80) también detectaron cuatro tipos de actitudes desafiantes o modos de pensar de sus compañeros de clase sobre el rol de representante estudiantil:

1. La falta de conciencia: Una actitud de total desconocimiento, por ej.: no saber siquiera que hay representantes de los estudiantes;
2. La falta de motivación: Una actitud de desidia, por ej.: no interesarse por los asuntos de representación;
3. La falta de eficacia: Una actitud incrédula, por ej.: quejarse en privado, pero no plantean quejas formales porque no creen que se pueda hacer nada; y
4. La falta de respeto: Una actitud consistente en no valorar su labor, por ej.: pensar que los representantes están en ello sólo por su propio interés.

Además, Lizzio y Wilson también estudiaron las percepciones de los representantes de estudiantes sobre las actitudes del personal (docente y administrativo) hacia el rol de representación estudiantil, identificando siete categorías que podrían entenderse como una jerarquía de actitudes del personal que favorecen de mayor a menor medida la participación de los estudiantes. En definitiva, los representantes de estudiantes pueden ser percibidos por parte del personal como (Lizzio & Wilson, 2009, p. 76):

1. Iguales, colaboradores, socios o colegas;
2. Un grupo de interés o un cliente legítimo;
3. Unos miembros requeridos;
4. Agentes de su propio interés (para hacer “carrera” o alimentar su CV);
5. Posibles adversarios (alborotadores, dogmáticos, etc.);
6. Unos participantes inmaduros (Verlos como niños, sin experiencia, ser condescendientes, considerar que los estudiantes deben limitarse a estudiar y obedecer, etc.); y
7. Una presencia redundante (Considerar que no hay necesidad de que los estudiantes estén en la toma de decisiones, porque ya tienen una aportación significativa, por ejemplo en la evaluación de los cursos).

También hablan sobre el fenómeno del “*silencio organizativo*” (Lizzio & Wilson, 2009, p. 77), que aplicado al tema de la representación estudiantil supone una percepción general entre los representantes estudiantiles con respecto a la inutilidad o los costes de hablar hacia arriba.

7.1.6. Causas que bloquean la participación activa de los estudiantes universitarios, Richard Merhi (2011)

Tras hacer un breve pero completo análisis sobre la situación general de la participación de los estudiantes en la universidad española, Richard Merhi (2011, pp. 4-5) aborda las que considera las causas que bloquean la participación activa, que se muestran sintéticamente a continuación:

1. El paternalismo de una parte del profesorado, gestores universitarios y políticos, que toman al alumnado como receptor de la política y gestión universitaria exclusivamente sin valorar el potencial de sus opiniones. España está por detrás de otros países, como los nórdicos, en los cuales el estudiantado es considerado un eje esencial dentro de la gobernanza de las universidades.
2. El pasotismo del estudiantado hacia las actividades más allá de lo académico, aun teniendo en cuenta el hecho de que las instituciones universitarias y las políticas no han sido eficaces al implicar al alumnado.
3. La dificultad para conciliar las responsabilidades derivadas de vida académica y la extra-académica, debida a que la participación extra-académica requiere una dedicación adicional que debe compaginarse con las obligaciones académicas, generando en el estudiante una sobrecarga de trabajo.
4. Falta de reconocimiento de la labor de representación estudiantil a varios niveles: La ausencia de normativa que la facilite y la falta de recursos financieros y humanos de los sindicatos y organizaciones estudiantiles, redundan en la dificultad de la conciliación con la vida académica; si estuviera institucionalmente reconocida la participación extra-académica, el profesorado deberá respetar esa doble dedicación con la titulación.
5. La falta de identificación entre el estudiantado representante y los órganos donde representan, con el alumnado no representante: En este sentido, el estudiantado que no tiene motivación por participar o no cree en la eficacia de los órganos de participación universitaria, tampoco le otorgará valor suficiente al estudiantado representante; y se produce una sinergia de varios factores, como el desconocimiento de estas vías de participación, la percepción de ineficacia de las mismas, el pasotismo o la falta de motivación por participar extraacadémicamente.

7.1.7. Atribuciones de representantes de estudiantes universitarios sobre la baja participación general de los estudiantes, Martín y Lorente (2011)

Otra aportación del estudio de Irene Martín y Javier Lorente (2011, pp. 17-18), son las distintas atribuciones que los encuestados contemplan sobre la baja participación general del estudiantado, ordenadas por orden de importancia: 1º. “Les da igual”, 2º. “No

hemos sabido [Los representantes] llegar a los estudiantes”; 3º. “El poco tiempo que dejan los estudios para implicarse en la facultad”, 4º. “No tienen suficiente información sobre los programas, candidatos, etc.”, 5º. Politización, 6º. Otros, 7º. “Les interesan más otras formas de participación (modelo únicamente asambleario, encierros, protestas)”, y 8º. “No les convencen las propuestas y/o candidatos”.

7.1.8. Factores que limitan la participación del alumnado, I Plan de Participación del Alumnado de la Universidad del País Vasco (2012)

El primer Plan de Participación del Alumnado de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), del año 2012, se basó en una investigación propia en la que recabaron entre sus resultados una serie de 11 factores que limitan la participación estudiantil. Se basaron en los motivos principales que el alumnado encuestado en dicha investigación citó para la no participación en actividades de la UPV/EHU, destacando por importancia los cuatro primeros (Bernaras, et al., 2012, pp. 39-42):

1. El poco interés y atractivo de las actividades programadas, que no van acordes con los intereses del alumnado.
2. La falta de información debido a que la promoción y divulgación que se hace de las actividades universitarias es escasa y mejorable.
3. La falta de tiempo, debido a una excesiva carga lectiva y la incompatibilidad de los horarios.
4. Falta de motivación por parte del alumnado y lo poco que se tiene en cuenta al alumnado a la hora de programar y organizar diferentes actividades universitarias.
5. La falta de reconocimiento, la no concesión de créditos.
6. La falta de conciencia universitaria o ausencia de sentimiento de pertenencia a la UPV/EHU, falta de vinculación como grupo y escasa cultura de participación universitaria: el alumnado va a la universidad a sacarse la carrera y a aprobar.
7. Precios elevados de algunas acciones y actividades programadas.
8. La lejanía del Campus o Facultad respecto de los sitios donde vive el alumnado.
9. La poca información y motivación que reciben por parte del profesorado respecto de las actividades que se realizan.
10. Ambiente demasiado politizado que existe en determinadas actividades.
11. El Euskara: Mientras que unos afirman no participar porque la mayorías de las actividades se realizan en euskera, otros no lo hacen por la escasa presencia del euskera en las actividades universitarias.

7.1.9. Amenazas a la participación estudiantil universitaria en el EEES, informes Bologna With Student Eyes (2015 y 2018)

Los informes de las ediciones del 2015 y del 2018 del estudio “*Bologna With Student Eyes*” (BWSE), realizados por la European Students’ Union (ESU), exponen una serie de amenazas a la participación estudiantil democrática en la gobernanza de la educación superior del EEES, que en síntesis, son las siguientes:

1. Carencia de legislación que respalde la participación estudiantil en la gobernanza universitaria o una legislación que la limita a su mínima expresión, por ejemplo: excluyendo la participación estudiantil en universidades no públicas; limitando el alcance de la participación de los estudiantes a los niveles institucionales de la toma de decisiones y excluyéndolos en los organismos regionales o nacionales; o limitando la participación de los estudiantes en actividades como la garantía de la calidad, las elecciones de la alta dirección y las discusiones financieras (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015, pp. 13-15).
2. Falta de cultura para la participación de los estudiantes (Sundberg, 2018, p. 21). Las culturas y actitudes locales hacia la participación de los estudiantes son diferentes y dan cuenta de importantes diferencias intranacionales (Sundberg, 2018, p. 23), a la vez que la representación estudiantil a nivel de programa de estudios no es universal en los países del EEES.
3. Los estudiantes no pueden elegir a sus propios representantes o el procedimiento carece de transparencia (Sundberg, 2018, p. 19-20): Muchos de los sindicatos de estudiantes encuestados denuncian la falta de transparencia y describen lo que se puede identificar como procedimientos totalmente cerrados, donde el gobierno, la administración y/o el personal académico son “libres de elegir su candidato preferido”. Otros sindicatos de estudiantes informan que existe un procedimiento de selección en el que todos los estudiantes pueden presentar formalmente su candidatura, pero los procesos no se informan ni se anuncian adecuadamente. Incluso cuando existen leyes y normas establecidas, a veces pueden pasarse por alto y, por lo tanto, socavar los procedimientos democráticos.
4. La participación se limita a decisiones menores o no se proporciona una influencia “real” (Sundberg, 2018, p. 19). Hay limitaciones en la participación en los procesos de toma de decisiones, los estudiantes son excluidos en las fases preparatorias, como las actividades de planificación y desarrollo o las discusiones; mientras que otros son directamente excluidos de la fase final de toma de decisiones. Más de la mitad de los sindicatos europeos de estudiantes encuestados indicó que los representantes estudiantiles son generalmente “vistos pero no escuchados” a nivel institucional y de la facultad a la hora de tomar decisiones; además, a nivel nacional más del 17%, y a

- nivel de programa, más del 20% de los sindicatos informaron que se sienten marginados o completamente excluidos. (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015, p. 15).
5. Los representantes de los estudiantes constituyen una pequeña minoría en la toma de decisiones (Sundberg, 2018, p. 19). Casi el 75% de los sindicatos respondió que los estudiantes representan menos del 20% de los órganos de toma de decisiones, lo cual aleja mucho a los estudiantes de ser considerados socios iguales (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015, p. 15).
 6. Dependencia financiera y administrativa de los sindicatos de estudiantes respecto a la administración institucional universitaria: Dejando a un lado algunos casos graves, la independencia de los sindicatos de estudiantes está bastante bien asegurada a nivel nacional, pero en las universidades, y más aún en los niveles de facultad y programas, la independencia y los sindicatos de estudiantes administrados libremente a menudo no son una realidad (Sundberg, 2018, p. 21). Conforme disminuye el ámbito territorial de acción de los sindicatos de estudiantes, su independencia a la hora de operar merma considerablemente (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015, p. 15): A nivel nacional, el 85% de los sindicatos nacionales de estudiantes universitarios europeos encuestados informaron que son totalmente independientes; a nivel de universidad, más de cerca de la mitad de los encuestados indican que son total o principalmente independientes, y casi un tercio declaran algo o poca independencia; y a nivel de facultad, más del 40% indican sólo algo o poca independencia.
 7. Bajo grado de participación estudiantil en la gobernanza universitaria a nivel local (la propia institución universitaria) en comparación con a nivel nacional (Sundberg, 2018, p. 21): La mayoría de las decisiones que afectan directamente a los estudiantes individuales se toman en los niveles inferiores. El diseño de los planes de estudio, la capacidad y los horarios de apertura de las bibliotecas, las evaluaciones de programas y los entornos de aprendizaje son solo algunos ejemplos de problemas locales típicos. Aunque parecería lógico esperar que la participación de los estudiantes fuera más funcional donde las interacciones diarias con el personal académico y la administración son más prominentes, es todo menos la verdad.
 8. Disparidades de información entre estudiantes y personal (Sundberg, 2018, pp. 22-23). Los estudiantes permanecen en su universidad por un tiempo limitado, lo que genera altas tasas de rotación entre sus representantes. Esto a menudo hace que los estudiantes se unan a un órgano de toma de decisiones desde la posición de no conocer a los otros participantes. Cuando se elige (o “selecciona”) se debe dedicar más tiempo a prepararse para las reuniones y/o es difícil acceder a la información. Por lo tanto, existe un mayor riesgo de que los representantes se vean abrumados por el conocimiento requerido y la información que poseen otros en la comunidad académica

o representantes externos. Los sindicatos organizados de estudiantes pueden equilibrar algunas de las disparidades de información a nivel local ofreciendo trasposos, estructurando el apoyo de los compañeros y desarrollando una memoria institucional. Sin embargo, les resulta más difícil operar más abajo en el sistema.

9. Los estudiantes a veces son intimidados y presionados (Sundberg, 2018, pp. 22-23): Tener que discutir con tus propios profesores, que ya están en una relación de poder contigo, no lo hace más accesible. Los estudiantes a veces son intimidados y presionados.

Además, el informe BWSE de 2015 denuncia que (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015, p. 18) *“La representación estudiantil está en peligro si los factores mercantilistas continúan, lo que contribuye a una visión de los estudiantes como clientes o consumidores de la educación superior o como productos de la educación superior, en lugar de como socios iguales”*.

Por otra parte, respecto a la participación de los estudiantes en los sistemas de garantía de calidad universitaria, el informe BWSE de 2018 señala las siguientes barreras (Sundberg, 2018, p. 51):

1. Para los estudiantes implicados en los procesos de garantía de calidad interna de sus instituciones universitarias, que buscan empoderamiento, participación significativa y compromiso real, este tipo de participación sigue siendo algo formal y simbólico.
2. Los estudiantes no participan como tomadores de decisiones iguales y, a menudo, luchan por que se reconozca su papel en la toma de decisiones.
3. Los estudiantes siguen siendo una fuente de información, pero carecen de suficiente información, formación y apoyo, todo lo cual dificulta su potencial para cambiar las reglas del juego.
4. Se reconoce que la participación de los estudiantes es un objetivo político importante, pero aún no se ha logrado plenamente a través del proceso de implementación.
5. La falta de consecuencias tangibles e impactantes de la garantía de calidad minan la confianza de los estudiantes en los procesos de garantía de calidad.

Respecto al reconocimiento del aprendizaje previo, o informal y no formal, de los estudiantes universitarios europeos, un asunto relacionado con el reconocimiento de la participación estudiantil en actividades formativas extracurriculares, los informes BWSE de 2015 y 2018 contemplan como principales barreras (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015, p. 63; Sundberg, 2018, p. 61):

1. La falta de confianza en la validación de las cualificaciones. Esto se hace eco de los problemas prácticos que surgen de encontrar procedimientos flexibles pero confiables para evaluar los resultados del aprendizaje de las formas de aprendizaje menos

estructuradas (esto es especialmente pertinente en el caso del aprendizaje informal). El personal académico de las instituciones parece tener bajos niveles de confianza en tales procedimientos (o su desarrollo futuro) o incluso piensa que esto está fuera del alcance de las responsabilidades de sus instituciones de educación superior.

2. La información limitada y la falta de confianza entre las principales partes interesadas. De la combinación de estas dos respuestas queda claro que la falta de confianza es actualmente, con mucho, el mayor obstáculo para el reconocimiento del aprendizaje previo.
3. La falta de interés gubernamental y limitaciones legislativas, los cuales pueden agruparse en barreras a nivel nacional para el reconocimiento del aprendizaje previo; y
4. La falta de recursos o el costo del reconocimiento de aprendizajes previos, lo que probablemente también está relacionado con los métodos estandarizados de evaluación poco desarrollados.

Finalmente, respecto al enfoque pedagógico del aprendizaje centrado en el estudiante en la educación superior, enfoque que gira en torno a la participación activa del estudiantado como coconstructor de su propia formación, el informe BWSE de 2018 señala las siguientes barreras en las universidades del EEES (Sundberg, 2018, pp. 10-15):

1. El aprendizaje centrado en el estudiante depende en muchos sentidos de un cambio hacia la educación basada en resultados y el uso de metodologías de aprendizaje enfocadas a resultados del aprendizaje en general, pero hasta la fecha, no se ha avanzado lo suficiente en la implementación de estas herramientas básicas del proceso de Bolonia.
2. La garantía de calidad también solo ha cumplido su papel potencial como facilitador del aprendizaje centrado en el estudiante hasta cierto punto. Aunque la gran mayoría de los sindicatos de estudiantes europeos informan que los estudiantes participan en la garantía de calidad interna en sus instituciones, en más de una cuarta parte de los países los estudiantes son solo una fuente de información para la garantía de calidad. Esto de ninguna manera está alineado con el ideal del estudiante como co-creador de su educación.
3. La educación superior todavía está demasiado cerrada a la idea de complementariedad entre el aprendizaje formal y el informal o no formal. En un gran número de países del EEES, los estudiantes no disponen de procedimientos para el reconocimiento de aprendizajes previos, lo que sin duda disminuye significativamente su capacidad para crear sus propios itinerarios de aprendizaje.
4. La representación estudiantil en los diferentes órganos de toma de decisiones (nacional, institucional, docente, programa) se encuentra en peor situación

precisamente a nivel de programas, donde se supone que los estudiantes deben participar en la co-creación del plan de estudios.

5. La rigidez y la mentalidad tradicional, especialmente en algunas regiones de Europa, siguen siendo las mayores barreras para un aprendizaje centrado en el estudiante.
6. La naturaleza del enfoque de aprendizaje basado en el estudiante dificulta su implementación de arriba hacia abajo, de la misma manera que muchas otras herramientas de proceso de Bolonia estaban integradas. Sin embargo, este cambio de paradigma hacia un aprendizaje basado en el estudiante puede facilitarse y mejorarse mediante la cooperación a nivel europeo y los incentivos y recursos a nivel nacional.
7. La dificultad para asegurar el vínculo entre la garantía de calidad y la calidad académica del aprendizaje y la enseñanza (diseño y aprobación de programas y SCL).
8. La dificultad para evaluar y medir el grado en que un programa u una institución ha adoptado un enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante para la enseñanza.
9. El enfoque de aprendizaje basado en el estudiante generalmente permanece indefinido en el contexto institucional de las universidades, lo que genera una falta de comprensión del mismo.

7.2. Soluciones planteadas para mejorar la participación

En este apartado se resumen diversas aportaciones, extraídas de la extensa literatura consultada, que señalan posibles soluciones o aspectos a tener en cuenta de cara a la mejora de la participación del estudiantado universitario.

7.2.1. La Teoría de la Participación de los Estudiantes, Astin (1984)

Alexander W. Astin puso su Teoría de la Participación de los Estudiantes (1999 [1984]) en relación con las teorías pedagógicas tradicionales implícitas en los programas, acciones y políticas de las universidades que pretenden traducirse en progreso y desarrollo de los estudiantes. Su objetivo era mostrar cómo la Teoría de la Participación de los Estudiantes puede ayudar a vincular éstas teorías pedagógicas de forma más directa a los resultados del desarrollo de los estudiantes. Para ello Astin (1999, pp. 519-521) identificó tres teorías pedagógicas:

1. La Teoría del Contenido (Astin, 1999, p. 520): La considera muy popular entre los docentes. De acuerdo con esta teoría, el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes dependen principalmente de la exposición de los contenidos adecuados contemplados en las programaciones docentes de los cursos o materias; y se considera que los estudiantes aprenden fundamentalmente asistiendo a conferencias, haciendo las tareas de lectura y mediante el trabajo en la biblioteca. Por su parte, Astin identifica dos limitaciones a la Teoría del Contenido:

- a. Los docentes con el mayor conocimiento de un tema en particular tienen el más alto prestigio, por lo que se enfatiza el conocimiento especializado, se alienta la fragmentación y la especialización de los intereses de la facultad, y se equipara la experiencia académica con la capacidad pedagógica; y
 - b. Se asigna a los “ignorantes” estudiantes un papel pasivo en el proceso de aprendizaje en el que han de adquirir los conocimientos mediante las conferencias de los profesores “conocedores”, lo cual favorece claramente a los estudiantes altamente motivados y a aquellos que tienden a ser ávidos lectores y buenos oyentes, mientras se perjudica a los que son lectores lentos o que no tienen un interés intrínseco en la materia de un curso en particular.
2. La Teoría de los Recursos (Astin, 1999, pp. 520-521): Considera que es la más extendida entre los administradores y políticos. En esta teoría, por recursos se entiende gran variedad de “ingredientes” que se considera que mejoran el aprendizaje de los estudiantes: Las instalaciones físicas (laboratorios, bibliotecas y medios audiovisuales), los recursos humanos (docentes bien formados, consejeros y personal de apoyo), y los recursos financieros (ayuda financiera, dotaciones y fondos de investigación extramuros). Por otra parte, se sostiene que si los recursos adecuados son reunidos en un solo lugar, se producirá el aprendizaje y desarrollo del estudiante. Por otro lado, tiene aspectos cualitativos (calidad docente, por ej.) así como cuantitativos (ratio docente-discente, por ej.). Y considera a los estudiantes de alto rendimiento y a los docentes con gran productividad científica-académica y visibilidad pública como si fuesen un recurso, que en gran número en el campus mejora la calidad del ambiente de aprendizaje. Sin embargo Astin señala dos limitaciones principales en la Teoría de los Recursos:
 - a. El reclutamiento de estudiantes de alto rendimiento y docentes prestigiosos puede beneficiar a una institución en particular, pero el beneficio se produce a expensas de otras instituciones, con lo que se reducen los recursos totales disponibles para toda la comunidad de educación superior; y
 - b. Se centra en la mera acumulación de recursos y se presta poca atención a la utilización o el despliegue efectivo de tales recursos, por lo que se dan casos de altas inversiones totalmente inútiles o inefectivas.
3. La Teoría Individualizada o Ecléctica (Astin, 1999, p. 521): Astin la considera la favorita entre muchos psicólogos del desarrollo y del aprendizaje. Ésta teoría supone que no hay un único enfoque válido o adecuado para todos los estudiantes, ni de contenido, ni de enseñanza, ni de asignación de recursos. También trata de identificar los contenidos curriculares y métodos de instrucción que mejor se adaptan a las

necesidades de cada estudiante. Por otro lado, enfatiza las materias optativas frente a las materias obligatorias para todos de los planes de estudio. Igualmente, se hace hincapié, por ejemplo, en la importancia para el estudiante del asesoramiento, la orientación y el estudio independiente. Finalmente, esta teoría se asocia con determinadas técnicas de instrucción como la formación al propio ritmo o el modelo de aprendizaje basado en competencias. Las limitaciones que Astin le veía a la Teoría Individualizada o Ecléctica son: En primer lugar, el alto coste en recursos que requiere una atención totalmente individualizada; y en segundo lugar la dificultad para especificar qué tipos de programas educativos o técnicas de enseñanza son más eficaces para cada tipo de estudiante.

Para Astin (1999, pp. 522-523), su Teoría de la Participación de los Estudiantes establece una relación entre las variables destacadas de antedichas teorías (de Contenido, de Recursos e Individualizada) y los resultados de aprendizaje deseados de la siguiente manera:

1. Mientras la Teoría de Contenido coloca al estudiante en un papel pasivo, la Teoría de la Participación hace hincapié en la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje, y anima a los profesores a centrarse menos en lo que hacen ellos y más en lo que hacen los estudiantes (el grado de motivación y participación del estudiante en el proceso de aprendizaje). En este sentido, y como dice Astin (1999) “(...) un plan de estudios en particular, para lograr los efectos deseados, debe obtener el suficiente esfuerzo e inversión de energía del estudiante para llevar a cabo el aprendizaje y el desarrollo deseados” (p. 522);
2. En comparación con las teorías del desarrollo que se centran principalmente en los resultados de desarrollo (el qué desarrollan los estudiantes), la Teoría de la Participación de los Estudiantes se centra más en los mecanismos o procesos de comportamiento que faciliten el desarrollo de los estudiantes (el cómo se desarrollan los estudiantes);
3. Mientras la Teoría de los Recursos se centra en los de tipo material, humanos y financieros, la Teoría de la Participación de los Estudiantes sugiere que el recurso institucional más precioso puede ser el tiempo de los estudiantes. “(...) el grado en que los estudiantes puedan lograr los objetivos de desarrollo particulares es una función directa del tiempo y esfuerzo que dedican a actividades diseñadas para producir estas ganancias” (Astin, 1999, p. 522). En relación con ello, se reconoce explícitamente que el tiempo y la energía de los estudiantes son finitos, es decir, que el tiempo y la energía que el estudiante tiene que dedicar al desarrollo educativo ha de compatibilizarse con los que invierte en otras dimensiones de la vida (la familia, los amigos, el trabajo, actividades al aire libre, etc.). Como consecuencia, prácticamente

todas las políticas y prácticas (académicas y no académicas) de las universidades pueden afectar a la forma, el tiempo y el esfuerzo de los estudiantes en su desarrollo educativo, o dicho de otro modo, afectan a su participación en la universidad. Astin (1999, p. 523) enumera varios e interesantes ejemplos de políticas y prácticas a tener en cuenta al respecto:

- a) Los horarios de clase;
- b) Los reglamentos sobre la asistencia a clase, las fechas de las pruebas académicas y la participación en los cursos más avanzados;
- c) Las políticas de horarios de oficina para el profesorado, la orientación de los estudiantes y el asesoramiento;
- d) La ubicación de los edificios y espacios, como las residencias y las sedes de las asociaciones de estudiantes;
- e) Las normas que regulan las residencias;
- f) El diseño de las instalaciones de vida y recreativas;
- g) Las oportunidades de empleo en el campus;
- h) El número y tipo de actividades extracurriculares, y las regulaciones para la participación;
- i) La frecuencia, el tipo y el coste de los eventos culturales;
- j) Las asignaciones de compañero de pisos en las residencias estudiantiles;
- k) Las políticas de ayuda financiera;
- l) El atractivo relativo a comer dentro o fuera de las instalaciones del campus;
- m) La regulación de los aparcamientos;
- n) Etc.

Por otra parte, Astin relaciona la permanencia y el abandono de los estudiantes en la universidad con la participación y la falta de participación de los mismos respectivamente: “los factores que contribuyeron a la permanencia de los estudiantes en la universidad sugirieron participación, mientras que los que contribuyó al abandono del estudiante implicaba una falta de implicación” (Astin, 1999, p. 523). En relación con ello, Astin (1999, pp. 523-524) expone una serie de factores ambientales que afectan positivamente a la permanencia de los estudiantes en la universidad, y por lo tanto a su implicación y participación en la vida universitaria:

1. Que los estudiantes vivan en una residencia de estudiantes en el campus, en comparación con aquellos que se trasladan a diario desde sus hogares hasta la universidad, ya que disponen de más tiempo y oportunidades para participar en todos los aspectos de la vida del campus y poder desarrollar una fuerte identificación con la universidad y apego a la vida universitaria;

2. Que los estudiantes participen, entre otros, en fraternidades o hermandades sociales (asociaciones estudiantiles), en actividades extracurriculares (Deportivas, etc.), en programas académicos honoríficos, o en proyectos de investigación universitarios con profesores;
3. La capacidad del estudiante para identificarse culturalmente con la institución, ya que es más fácil involucrarse cuando uno puede identificarse con el entorno de la universidad; y
4. El que los estudiantes tengan trabajos a tiempo parcial en el campus universitario, ya que supone una fuente de ingresos que les ayudan a financiar sus estudios, les obliga a pasar mucho tiempo en el campus facilitando el contacto con otros miembros de la universidad, y suelen combinar trabajo y estudio. Sin embargo, los trabajos a tiempo completo o fuera del campus dificultan la permanencia de los estudiantes, ya que gastan mucho tiempo y energía en actividades no académicas que son por lo general sin relación con la vida del estudiante y que disminuye el tiempo y la energía que el estudiante puede dedicar a los estudios y otras actividades del campus.

Por otra parte, Astin (1999, pp. 526-527) contempla también varias implicaciones de la Teoría de la Participación de los Estudiantes para los profesionales en la Educación Superior:

1. Los docentes pueden ser más eficaces si se centran más en lo que el estudiante está haciendo en realidad y en los resultados esperados de sus esfuerzos pedagógicos: lograr la máxima participación y aprendizaje de los estudiantes;
2. El personal universitario tiene el reto de encontrar un "gancho" que estimule a los estudiantes a involucrarse más en la experiencia de la universidad (realizando diferentes cursos, uniéndose a las organizaciones de estudiantes, participando en diversos tipos de actividades extracurriculares, o en la búsqueda de nuevos grupos de compañeros).
3. Proporciona un marco de referencia útil para trabajar con los estudiantes que tienen dificultades académicas, atendiendo a los objetos principales en los que se centran sus energías para que un orientador o consejero pueda determinar si las dificultades académicas se derivan de compromisos que compiten, malos hábitos de estudio, de falta de motivación, o alguna combinación de estos factores.

7.2.2. La fórmula de la participación, Marcum (2000)

Nuevamente citaremos la fórmula de la participación de J. W. Marcum (2000):

Participación = Aprendizaje (Interés + Competencia + Reto) x Implicación (Actividad + Comunicación + Compromiso) lo que produce un Incremento del Conocimiento y de la Eficacia, lo cual a su vez da como resultado, por lo general, en un incremento

de la Participación. El proceso equivale a un sistema en evolución dinámica. (Marcum, 2000, p. 59).

De dicha fórmula podemos extraer un posible mecanismo o condición para el fomento de la participación: La participación de los estudiantes en actividades que conlleve la multiplicación del aprendizaje y de la implicación, con su consiguiente aumento de sus conocimientos y eficacia académica, alimenta y produce a su vez más participación de éstos.

7.2.3. Condiciones para una participación “real y efectiva”, Trilla y Novella (2001)

Según Trilla y Novella (2001, p. 156) una participación “real y efectiva” conlleva que de forma conjunta se den al menos tres condiciones:

1. El reconocimiento del derecho a participar;
2. Que los sujetos dispongan de las capacidades necesarias para participar (psicológicas, contextuales, etc.); y
3. Que existan los medios y espacios adecuados para poder participar.

Estos autores hacen énfasis en la perspectiva educativa de la participación, según la cual es necesario educar para poder desarrollar las capacidades personales de los sujetos para participar a las que se refieren en el anterior punto dos. Siguen el principio de “aprender haciendo”, es decir, que a participar se aprende participando. Trilla y Novella (2001) añaden que:

[...] las competencias participativas [...] son contenidos de la metaparticipación porque se pueden tener los derechos y los medios institucionales pertinentes y, a la vez, tener dificultades para usarlos. En este sentido, preparar a los sujetos para la participación es una tarea fundamentalmente educativa. Consiste en facilitar a los individuos la adquisición de las capacidades necesarias para participar. (p. 151)

Según los mismos autores, dichas capacidades para participar son ciertas actitudes:

1. Querer involucrarse en lo que a uno le concierne;
2. Tolerar y aceptar que los demás también lo hagan;
3. Capacidades expresivas y dialógicas para comunicar eficientemente los intereses, opiniones y deseos propios; y
4. Capacidades para ponerse de acuerdo, negociar y consensuar.

7.2.4. Acciones, ladrillos y estrategias para el fomento de la participación juvenil, Rajani (2001)

Rakesh Rajani (2001, p. 17), autor principal de la obra editada por UNICEF *“Los derechos de participación de los adolescentes: Un enfoque estratégico”*, defiende que el fomento de la participación de los adolescentes requiere de tres tipos de acciones interrelacionadas:

1. Construir las capacidades de la juventud;
2. Incrementar las oportunidades disponibles de la juventud; y
3. Profundizar en los entornos de apoyo de los jóvenes.

A lo cual añade una serie de consideraciones a tener en cuenta a la hora de promover una participación significativa de los adolescentes (Rajani, 2001, pp. 14-17):

1. Mientras que todos los marcos (geográficos e institucionales) pueden tener alguna relevancia para los adolescentes, para ellos no todos tienen el mismo porte;
2. Los eventos puntuales tienen un valor limitado si éstos no están ligados a procesos en marcha;
3. Las bases para la selección de marcos y grupos necesitan justificación y transparencia;
4. Los jóvenes suelen desarrollarse bien en diferentes tipos de marcos; y
5. La participación juvenil no debe ser limitada a unos pocos marcos marginales: “El derecho a la participación implica en parte el derecho a elegir las esferas y los parámetros de la participación” (Rajani, 2001, p. 16).

A continuación, el mismo autor añade una serie de quince ideas que pueden servir como “ladrillos de construcción” o consideraciones esenciales de cara a desarrollar un proceso de participación efectiva de los jóvenes (Rajani, 2001, pp. 19-21):

1. Empezar a participar desde etapas tempranas de la infancia y la juventud para poder ir desarrollando las diferentes capacidades individuales para participar;
2. Asegurarse que todos los adolescentes están en posición de participar;
3. Construir las capacidades de los jóvenes para una participación efectiva;
4. Construir la capacidad de los adultos para escuchar y para promover la participación de los adolescentes;
5. Asegurarse que los adolescentes están bien informados;
6. Creer en la gente joven y permitirles asumir responsabilidades;
7. Permitir a los adolescentes asumir riesgos razonables;
8. Dejar tiempo para la participación;
9. Espacios (físicos) para la participación (foros, etc.);
10. Conectar la participación con los intereses de los jóvenes;

11. Ser transparente, es decir, disponer de toda la información (normas o reglas de “juego”, objetivos, procedimientos, medios, conocimientos; etc.);
12. Ser honestos y no tratar con condescendencia las actitudes negativas que puedan tener los jóvenes en su participación, ya sean por injustas o antidemocráticas;
13. Ser democráticos, “las estructuras y los procesos de la participación de los jóvenes necesita reflejar los principios y los procedimientos de la democracia. Esto incluye que la visión de todo el mundo es igual de válida, respetar las posiciones minoritarias, libertad de expresión, libertad de recriminación, deliberación activa y la práctica de los debidos procedimientos” (Rajani, 2001, p. 21); y
14. Crear un ambiente político favorable a la participación de los adolescentes, con políticas y marcos legislativos que promuevan la participación;
15. Prestar atención a la reducción de la brecha entre política y práctica, es decir, que es insuficiente que en la legislación y en el discurso político se apoye la participación juvenil, sino que hay que velar por que en la práctica se lleva a cabo.

Igualmente, Rakesh Rajani (2001, pp. 25-27) nombra siete estrategias claves para promover la participación efectiva de los adolescentes:

1. Apoyar el análisis de la situación del bienestar de los adolescentes para estimular una mayor comprensión, diálogo y acción;
2. Priorizar los esfuerzos de participación en aquellos marcos en lo que los adolescentes tienen más experiencia, mayor regularidad o en su día a día;
3. Incorporar la participación de los adolescentes en los procesos e instituciones claves;
4. Apoyar la formación y el desarrollo de asociaciones juveniles que maximicen el espacio para la participación democrática de los adolescentes;
5. Asegurar que las políticas e inversiones socioeconómicas estén apoyando el bienestar de los niños y jóvenes;
6. Llevar la participación de los adolescentes hasta los niveles nacional y global; y
7. Estimular un diálogo real y un debate públicos sobre la participación juvenil.

7.2.5. Estrategias docentes para enfrentarse a la alienación de los estudiantes en la educación superior y fomentar una experiencia participativa, Mann (2001)

Sarah J. Mann (2001) ofrece una exploración teórica de la experiencia de los estudiantes en la educación superior desde un enfoque de las experiencias alienantes o comprometidas (“engaged”, la cual puede interpretarse también como “participativa”) del aprendizaje. Expone siete perspectivas teóricas diferentes sobre cómo se podría entender o explicar esta experiencia alienante en la educación superior, y a partir de estas Mann esboza cinco formas o estrategias hacia una relación de enseñanza y aprendizaje entre los

docentes y los estudiantes basada en una posición ética, que tendría el criterio de la justicia como un valor en la educación. Las cinco posibles estrategias de los docentes, propuestas por Mann, para enfrentarse a la alienación de los estudiantes en la educación superior y fomentar una experiencia comprometida o participativa de los estudiantes, son las que se resumen a continuación (Mann, 2001, p. 17):

1. Solidaridad: Disolver el distanciamiento entre docentes y discentes a través de la empatía, sustituyendo la visión de “ellos y nosotros” por la de “nosotros” como comunidad académica;
2. Hospitalidad: Acoger y dar la bienvenida a los nuevos estudiantes miembros de la comunidad académica de manera hospitalaria, acomodando el lenguaje al suyo, por ejemplo, o mediante información útil sobre la institución;
3. Seguridad: Proporcionar espacios seguros donde los estudiantes sean aceptados, respetados y escuchados, y en donde se nutra la creatividad y el deseo por aprender;
4. Redistribución del poder: Permitir a los estudiantes ejercer el poder sobre su propio aprendizaje y desarrollo, poniendo especial énfasis en las prácticas de evaluación;
5. Criticidad: Se refiere a la capacidad y la oportunidad de cuestionar, analizar, descubrir, replantear, hacer visible e interpretar para ser conscientes de las condiciones en las que trabajan (tanto los docentes como los estudiantes), y de las respuestas que tenemos ante dichas condiciones.

7.2.6. Equilibrio dinámico entre las dimensiones de la participación juvenil, Jans y De Backer (2002)

Marc Jans y Kurt De Backer (2002, pp. 5-6) sostienen que los jóvenes participan activamente en la sociedad cuando hay un equilibrio dinámico entre las tres dimensiones de su modelo triangular de la participación juvenil:

1. Retos: Desafíos que inciten a la participación, como por ejemplo, temas personales o sociales a los que los jóvenes se sientan atraídos y a los que se quieran dedicar. Por el contrario, la falta de desafío puede conducir a comportamientos rutinarios y sentimientos de falta de significado.
2. Capacidad: Los jóvenes necesitan sentir que pueden tomar parte en el desafío y que pueden marcar la diferencia a través de sus esfuerzos. Su capacidad para hacer una diferencia incita en gran medida la acción participativa. Por el contrario, la falta de capacidad puede llevar a sentimientos de impotencia y frustración.
3. Conexión: Por último, los jóvenes tienen que sentirse conectados y apoyados por el resto de personas, comunidades, ideas, movimientos, organizaciones, etc., con el fin de trabajar juntos en el desafío. Creen que los jóvenes deben apoyarse entre sí, pero que también pueden apoyarse en los adultos.

Estas tres dimensiones forman un triángulo en cuyo centro se haya la participación juvenil, la cual hacen posible (Fig. 8).

Figura 8. Triángulos de la Participación de Marc Jans y Kurt De Backer (2002)



Fuente: Jans & De Backer, 2002, p. 5

A su vez, Marc Jans y Kurt De Backer (2002) señalan la estrecha relación entre las dimensiones del desafío y la capacidad: “La participación requiere por un lado la necesidad de hacer que algo cambie. Por otro lado las competencias necesarias tienen que estar presentes. Ambas dimensiones son las que logran un equilibrio dinámico.” (p. 6). También subrayan la importancia de que los jóvenes alcancen éxitos en su participación para poder incentivarla, ya que una cadena de iniciativas que conducen al fracaso puede llevar a sentimientos de impotencia y frenar toda motivación por participar.

7.2.7. Especie, raíces, terreno y cuidados del “árbol de la participación”, Santos Guerra (2003)

Por su parte, a la hora de valorar el estado general de la participación de los padres y madres en los Consejos Escolares, Miguel Ángel Santos Guerra (2003) hace una evaluación bastante negativa, pero ante ése pésimo panorama, continuando su metáfora del “árbol de la participación”, señala que hay quienes dicen que: “puesto que el árbol no está muy desarrollado, puesto que no ha dado muchos frutos, puesto que tiene alguna enfermedad que le impide hacerse frondoso, deberíamos arrancarlo de raíz y dejar el terreno baldío” (p. 11), y pone como ejemplo de dicha idea la supresión de los Consejos Escolares. Ante dicha postura Santos Guerra (2003) responde preguntando: “¿Habrà, por el contrario, que cuidarlo, regarlo, echarle abono y protegerlo de las enfermedades que le acechan? ¿Habrà que saber qué tipo de árbol es y cómo se le puede ayudar a crecer, no esperando que de peras si es un olmo o que solo de sombra si es un frutal?” (p. 11).

En relación con la “especie” del “árbol de la participación”, es decir, sobre cómo se ejercita dicha participación y qué requisitos necesita, para Santos Guerra (2003) hablar de participación en la escuela es hablar de democracia, ya que:

[...] la participación supone que el poder está compartido y que no está en manos de unos pocos, sean éstos sabios, políticos o técnicos. La democracia no se

circunscribe al voto. (...) Ahí comienza la tarea. (...). El problema está en el periodo comprendido entre dos elecciones. La tarea de la participación y de la representación se desarrolla en la vida cotidiana de las escuelas. (p.11)

Por otro lado, el mismo autor expone que la existencia de participación supone ineludiblemente un sentimiento de pertenencia a la comunidad en la que se participa y la asunción de responsabilidad respecto a la misma: “Si los padres y madres no se sienten miembros de una comunidad educativa, si no se sienten responsables de lo que pasa dentro de ella, la participación no existirá o, si existe, será una mera farsa” (Santos Guerra, 2003, p. 11).

Para Santos Guerra (2003, p. 12) la participación requiere de la transparencia informativa, la posibilidad de elegir libremente, la capacidad real de intervenir en las decisiones. Resulta insuficiente la existencia de estructuras formales de participación, ya que éstas sólo tienen sentido si se las llena de prácticas abiertas y honestas.

A la hora de hablar sobre las “*raíces*” de la participación, es decir, sobre las razones que justifican la participación, Santos Guerra (2003) trata la participación como un derecho y como una obligación: “Participar no es solo una posibilidad que se basa en la condición de ciudadanos (...). Es un deber democrático” (p. 14). Con ello se refiere a un deber no solo en relación con nuestros intereses particulares, sino como miembros de una comunidad. Por lo tanto, según este autor, para que el derecho y la obligación a participar puedan ejercerse “es preciso que las estructuras legales y organizativas lo conviertan en realidad. Cabría desear también que los *profesores considerasen esta participación como una ayuda más que como una amenaza*” (Santos Guerra, 2003, p. 16). Es decir, que tanto las estructuras legales y organizativas como el profesorado son factores indispensables para permitir u obstaculizar la participación de otros sujetos en el ámbito educativo.

Siguiendo con su metáfora, para Santos Guerra (2003, p. 16) el “*terreno*” en el que está plantado el “*árbol de la participación*” es el contexto en el que se desarrolla la participación, en su ejemplo es la escuela. Pero señala que no vale cualquier terreno para que crezca el “*árbol de la participación*”, se requiere de un “*terreno*” que cuente con estructuras, tiempos, espacios y mecanismos que hagan posible la participación, además de una actitud favorable por parte de los miembros de la comunidad en la que se participe, evitando los riesgos de burocratizar y rutinizar los mecanismos de la participación.

El autor relaciona constantemente la participación en la escuela con la democracia en la escuela, por lo que expone qué entiende él por democracia:

No es solamente una estructura formal que permite votar periódicamente sino una forma de vida [...] se caracteriza por estar asentada en los siguientes principios: participación, pluralismo, autonomía, implicación, respeto mutuo, justicia y libertad. [...] Estos principios [...] actúan de forma dinámica e interactiva. (Santos Guerra, M. A., 2003, pp. 16-17).

Finalmente, Santos Guerra (2003, p. 24) aborda los “*cuidados*” a realizar para que el árbol de la participación pueda crecer en el clima adverso que hoy tenemos. Considera que el marco cultural actual es adverso a la participación y a la democracia en la escuela ya que: “en él dominan las tesis gerencialistas que pretenden hacer de la escuela un asunto de empresa.” (2003, p. 25). Denuncia dicho autor que la competitividad por el éxito que desencadena el modelo gerencialista, en el marco de la actual sociedad neoliberal, está lleno de trampas y no contempla ni las distintas situaciones de partida de los centros, ni las condiciones para conseguir dicho éxito. Además, critica que la obsesión del modelo gerencialista por la eficacia deja desamparados a aquellos que no pueden competir, que no pueden alcanzar el éxito.

El autor considera que “*Cuidar el árbol de la democracia en la escuela es poner en marcha todos los resortes para que la escuela sea un lugar de aprendizajes morales*” (Santos Guerra, 2003, p. 25). También defiende que para cultivar el árbol de la participación no solo hay que potenciar las estructuras de participación, sino además potenciar su calidad, perfeccionando, profundizando y enriqueciendo la democracia en la escuela ejercitando en ella los principios democráticos de respeto mutuo, libertad, pluralismo, igualdad, justicia y tolerancia.

Por otra parte añade que: “Para desarrollar la participación hay que aprovechar los espacios ya conquistados y hay que buscar otros nuevos. Hay que hacerse nuevas preguntas y reinventar las que ya nos hacíamos. [...] poner en entredicho la organización para comprenderla y hacerla mejor” (Santos Guerra, 2003, pp. 25-26). También apuesta por realizar experiencias innovadoras, investigar, escribir sobre ellas y difundirlas.

7.2.8. Medidas, recomendaciones y claves para la participación estudiantil universitaria en los órganos de representación de la Universidad de Cantabria, Informe Urraca (2005)

Por otra parte, el “Informe Urraca” (2005) de la Universidad de Cantabria (UC) sobre participación en la representación estudiantil en dicha universidad, explica algunas medidas y respuestas que se habían tomado para promover la participación de los estudiantes en los órganos de representación, siendo la principal medida la redacción del “*Reglamento de*

Elecciones de Representantes de Alumnos de Centro y Departamento de la Universidad de Cantabria” durante los meses de septiembre y octubre de 2004. Dicho Reglamento supuso (Urraca, 2005, pp. 25-26):

1. Mismas normas y calendario electoral para todo el proceso;
2. Creación de una Junta Electoral Central de Alumnos de la UC y Comisiones Electorales de Alumnos en cada Centro;
3. Fijación de un mismo día a comienzos del curso para todas las elecciones, eliminando la dispersión a lo largo del año académico;
4. Establecer la elección directa de todos los representantes de alumnos;
5. Establecer las candidaturas unipersonales, votadas en listas abiertas, haciendo desaparecer las listas cerradas que existían en algunos centros;
6. Convertir en elegibles a todos los alumnos del censo correspondiente cuando no se presentan candidatos suficientes con lo que se reduce ampliamente la posibilidad de quedar plazas descubiertas y reducir así el peso de los alumnos en los órganos de gobierno;
7. Posibilidad de articular medidas comunes e iguales para toda la universidad;
8. Mejor conocimiento e identificación de los candidatos presentados gracias a la institución de la cartelería que recoge sus fotografías; y
9. Que ningún estudiante tenga que desplazarse fuera de su centro para votar como ocurría hasta ahora en el caso de los Departamentos.

Además, elaboraron en el verano de 2004 el “*Reglamento General de las Delegaciones de Alumnos de la Universidad de Cantabria*”, que ha supuesto (Urraca, 2005, p. 27):

1. Mismas normas comunes para todas las Delegaciones de Alumnos de la Universidad de Cantabria;
2. Viene a cubrir además la falta de reglamentación que tenían algunas Delegaciones de Alumnos articulando su funcionamiento;
3. Integra dentro de la Delegación a todos los Representantes de Alumnos del Centro, estableciendo miembros de pleno derecho (aquellos que han podido ser elegidos por todo el cuerpo electoral de Alumnos del Centro) y miembros observadores (resto de representantes que no han sido elegidos por todo el cuerpo electoral de Alumnos del Centro).
4. Contribuye con la anterior medida a una mejor coordinación de todos los representantes de alumnos que pueda tener el Centro y una mejor integración de los mismos.

El informe incorpora una serie de recomendaciones de actuación de la Universidad de Cantabria de cara al futuro para la mejora de la participación de los estudiantes (Urraca, 2005, pp. 28-34):

1. Medidas a adoptar en los procesos electorales: Encaminadas a mejorar el calendario electoral, la organización del proceso, la difusión durante los periodos de revisión de censos y presentación de candidaturas, la realización de una campaña electoral, y diversos aspectos del día de la votación (visibilidad de la mesa electoral, los horarios de votación, los miembros de la mesa, la suspensión de las clases, el proceso de votación y las papeletas);
2. Generar dinámicas de participación mediante una campaña que implique a toda la Universidad;
3. Dotar de medios económicos los procesos electorales;
4. Fomentar una universidad más participativa, un campus que cobre vida, que forme ciudadanos, que la universidad “pase por ti”;
5. Prestar especial atención a los estudiantes de los primeros cursos que llegan a la universidad;
6. Desarrollar la formación de los representantes de estudiantes;
7. Dar la máxima difusión a los resultados de las elecciones, e información sobre los representantes de estudiantes en cada órgano de representación de la universidad; y
8. Reconocimiento de la labor desempeñada y la formación adquirida por los representantes de estudiantes en el ejercicio de sus funciones.

Finalmente, en las conclusiones del informe aporta una serie de tres claves para pasar a la acción (Urraca, 2005, pp. 35-36):

1. Unidad de criterios a la hora de abordar el problema de la falta de participación de los estudiantes;
2. Labor e implicación de todos, no solo de los estudiantes sino de los docentes y PAS, del conjunto de la comunidad universitaria; y
3. Crear la infraestructura electoral necesaria, sin necesidad de recurrir al voluntarismo de los representantes de estudiantes.

7.2.9. Visión y principios de trabajo docente e institucional para mejorar la participación de los estudiantes, Krause (2005)

Por su parte, Kerri-Lee Krause (2005) considera que el reto consiste en que las universidades proporcionen las oportunidades óptimas para que los estudiantes puedan implicarse en sus estudios y prosperar en un participativo e intelectualmente estimulante entorno.

Según Krause (2005, p. 12), para poder tener éxito a la hora de fomentar la participación e implicación de los estudiantes es necesario adoptar una visión más amplia de la participación, que reconozca que:

- a. La participación es un concepto multidimensional que es a la vez positivo para algunos y una batalla para otros que pueden no estar familiarizados con las reglas de participación en el ámbito universitario; y
- b. Para hacer que la participación sea significativa debemos preparar, apoyar y empoderar a los estudiantes con estrategias para construir experiencias positivas de participación, así como para gestionar los conflictos que inevitablemente surgen de las tentativas de dedicarse a los retos de los estudios universitarios.

Con este fin, Krause (2005, pp. 12-14) propone una serie de diez principios de trabajo de los docentes e instituciones universitarias para mejorar la participación de los estudiantes:

1. Crear y mantener un ambiente intelectual estimulante:
 - a. Dar a los estudiantes buenas razones para ser parte de la comunidad de aprendizaje;
 - b. Proporcionar estructuras coherentes y actuales a los cursos; y
 - c. Estimular la discusión y el debate, la exploración y el descubrimiento.
2. Valorar el trabajo académico y el alto nivel:
 - a. Fomentar activamente el compromiso con los estudios dando importancia a estudiar y dedicar tiempo al trabajo académico; y
 - b. Los estudiantes de primer año deben ser modelados para que aprendan cómo equilibrar las diferentes dimensiones de su vida.
3. Monitorear y responder a las diferencias entre los subgrupos demográficos de estudiantes universitarios y su impacto en la participación
 - a. Colocar como prioridad que la universidad y los docentes conozcan a sus estudiantes, sus necesidades, aspiraciones y motivaciones;
 - b. Monitorear las diferencias de los subgrupos demográficos de estudiantes y desarrollar estrategias específicas para involucrar a los estudiantes en función de sus necesidades y sus experiencias previas;
 - c. Esto proporciona una potente plataforma para apoyar y enseñar a los estudiantes de manera diligente a fin de maximizar las posibilidades de participación;
4. Asegurar que las expectativas son explícitas y sensibles:
 - a. Comunicar las expectativas de forma clara y coherente en toda la institución y dentro de las facultades y departamentos;
 - b. Reiterar las expectativas en el momento adecuado a lo largo del semestre y en diferentes entornos, antes de comenzar el semestre, y antes y durante los momentos de pico de estrés en el semestre;
 - c. Incluir a los estudiantes en el ejercicio de construir las expectativas. Escuchar sus expectativas. Ser sensible en su caso. Asegúrese de que sepan que usted ha escuchado sus puntos de vista, pero asegúrese de dar forma a las expectativas de

manera que se mantengan los más altos estándares de aprendizaje y enseñanza. No ser impulsado por expectativas poco realistas.

5. Fomentar las relaciones sociales:

- a. En pequeños grupos: De cara a maximizar el valor del tiempo en clase cuando los estudiantes tienen muchos compromisos fuera del campus. Fomentar el aprendizaje activo y colaborativo, las actividades de resolución de problemas, discusión en pequeños grupos de materiales de lectura y de clase, y proporcionar retos y estimulación intelectual;
- b. En las grandes conferencias: La interacción del estudiante puede fomentarse a través de sesiones de preguntas y respuestas, y una serie de actividades interactivas que ayudan a romper las barreras potencialmente alienantes creados por el síndrome del anonimato en los grandes grupos;
- c. On-line: Favorecer la discusión, la colaboración y la interacción on-line.
- d. Crear oportunidades para la participación ciudadana con las comunidades más allá del campus.

6. Reconocer los desafíos:

- a. Comunicar a los estudiantes que usted/su departamento/unidad/institución entienden y están al tanto de algunas de las presiones que enfrentan;
- b. Reconocer que una gran proporción de los estudiantes hará malabares con sus compromisos de trabajo y de estudio durante el semestre. Esto podría hacerse mediante guías de lectura, conferencias o clases particulares;
- c. Ser explícito y proactivo para hacer frente a los problemas y retos que potencialmente ponen en peligro la participación de los estudiantes.

7. Proporcionar estrategias específicas de autogestión:

- a. Buscar el desarrollo de la autorregulación de los aprendices, quienes conducen sus propios comportamientos de participación;
- b. Discutir estrategias para la gestión del tiempo y mantener la motivación, sobre todo en momentos de estrés de semestre;
- c. Identificar las diversas fuentes de ayuda temprana en el semestre y en los momentos clave del semestre para que los estudiantes se preparen con anticipación. Ellos necesitan saber que no están solos para hacer frente a los retos y ellos también necesitan saber a dónde ir en busca de ayuda.

8. Usar la evaluación para conformar la experiencia de los estudiantes y fomentar la participación:

- a. Proporcionar pronto y con frecuencia retroalimentación y las tareas de evaluación continua;

- b. Usar la evaluación de manera creativa para juntar a los compañeros tanto dentro como fuera del aula;
- c. Hacer partícipes a los alumnos en su autoevaluación y en la evaluación por pares, de manera que la atención se centre cada vez más en su responsabilidad para seguir participando en el proceso de aprendizaje.

9. Manejar las experiencias de aprendizaje on-line con cuidado:

- a. Los recursos en línea: La colocación de los apuntes de clase o la transmisión del audio en la web no es un sustituto de una clase impartida eficazmente. Los estudiantes indican que aun cuando todos los apuntes de clase estén en la web, asistirían a las clases si éstas son interesantes y están bien presentadas. El contacto con los docentes y con sus compañeros es crucial.
- b. Participación del alumnado: Cuando se presenta on-line material de lectura, los docentes necesitan desarrollar estrategias para fomentar la participación de los estudiantes durante las clases. Por ejemplo, integrar actividades en el intervalo de tiempo de la conferencia;
- c. En los entornos de aprendizaje on-line, sacar provecho de las capacidades de creación de comunidades de foros de discusión on-line para conectar a los estudiantes entre sí y con la comunidad de aprendizaje.

10. Reconocer la compleja naturaleza de la participación en la política y práctica:

- a. La participación es una unión de los estudiantes entre sí, con las actividades significativas de aprendizaje, y con la institución;
- b. La participación es también una batalla para algunos estudiantes la cual crea conflictos y turbulencias;
- c. La participación es una cita para quienes ven la universidad como uno de los muchos compromisos en su calendario diario de actividades;
- d. Debe ser una promesa y un compromiso que trae consigo derechos y responsabilidades recíprocas.
- e. La participación debe ser una interconexión y un “pegamento” de los estudiantes con el aprendizaje y con las comunidades de aprendizaje universitario en una relación participativa que es de beneficio mutuo y se extiende más allá de la graduación;
- f. La naturaleza de la participación de los estudiantes cambia con el tiempo, monitorear los cambios en la transición a través de los distintos cursos y a través de la institución. Ser receptivo a apoyar diferentes formas de participación a lo largo de su experiencia.

7.2.10. Propuestas para potenciar la participación de los estudiantes en la Universidad de Girona (2008)

El estudio realizado en la Universidad de Girona (UdG), durante el curso 2007-2008, concluye que es absolutamente necesario emprender acciones para potenciar la participación de los estudiantes en la universidad, para lo cual plantean una serie de propuestas de mejora (Soler, et al., 2012, pp.558-560):

1. Aumentar y mejorar la información que se da a los estudiantes universitarios:
 - a. Dar a conocer más y mejor el funcionamiento de la universidad y de manera especial los derechos de los estudiantes, sus posibilidades de influir en el gobierno de la Educación Superior y en los resultados de las decisiones y debates que les afectan directamente;
 - b. Informar claramente de los reglamentos de cada una de las instancias y de los órganos de gobierno que configuran el funcionamiento de la universidad;
 - c. Ofrecer suficiente información a los estudiantes de los primeros cursos;
 - d. Facilitar los espacios y el tiempo para que los representantes de los estudiantes puedan informar o consultar al resto de los estudiantes sobre las cuestiones significativas que tienen que decidir en el seno de los diferentes órganos de participación y gobierno; y
 - e. Permitir que los estudiantes asistan a las reuniones de los diferentes órganos de gobierno con el máximo de información posible, facilitada con tiempo suficiente. Como mencionan los participantes de dicho estudio, además, en las distintas reuniones se debería utilizar un lenguaje comprensible que ayude a seguir el discurso de los temas de debate en los diferentes órganos de gobierno.
2. Mejorar los procesos electorales estudiantiles para hacerlos más ágiles y reducir su complejidad:
 - a. Elaborar un reglamento que unifique y simplifique los procesos electorales para hacerlos todos en un solo día, con más información y comodidad para los estudiantes;
 - b. Garantizar que el calendario electoral se conozca con suficiente tiempo; y
 - c. Asegurar que la organización del proceso electoral corra a cargo de la propia universidad.
3. Motivar y facilitar, mediante las estructuras e instrumentos necesarios, la implicación de los estudiantes en los diferentes órganos de gobierno de la universidad y en la toma de decisiones a diferentes niveles:
 - a. La universidad debe estudiar en qué órganos y en qué tipo de decisiones debe dar más voz y voto a los estudiantes y dar transparencia a su funcionamiento y proceso de toma de decisiones; y

- b. Aumentar las cuotas de representación estudiantil en aquellos órganos en los que la presencia y participación activa de los estudiantes es absolutamente necesaria.
- 4. Que se reconozca la participación en los órganos de gobierno de la universidad con un número determinado de créditos de formación, para premiar el tiempo que conlleva una dedicación responsable, pero teniendo cuidado de no dejar de fomentar una participación activa motivada intrínsecamente y que no se pase a una participación por el mero interés extrínseco de los créditos.
- 5. Ofrecer desde la propia universidad formación a los estudiantes para la participación con el objetivo de facilitarles herramientas que les permitan gestionar con eficacia los procesos de participación (técnicas simples de comunicación de grupo, organización y gestión de reuniones, procesos de información, etc.):
 - a. Proporcionar una formación específica a los representantes de estudiantes.
 - b. Crear una asignatura transversal con créditos de libre elección sobre participación estudiantil; y
 - c. Recordar que las aulas tienen que ser un espacio con margen para el debate y la discusión entre los estudiantes y el profesor, por lo tanto, este espacio diario y constante es seguramente donde más se puede aprender a participar.
- 6. Ofrecer formación al profesorado, especialmente al encargado de la gestión de las titulaciones, acerca de las metodologías, recursos e instrumentos que facilitan la participación de los estudiantes en la universidad. El profesorado es el elemento que realmente impulsa o inhibe la participación de los estudiantes, con sus propias actitudes y con los recursos que utiliza para facilitarlos procesos de información y participación.

7.2.11. Diseñar mecanismos participativos, Francés (2008)

Por su parte, Francisco José Francés (2008) defiende la necesidad de diseñar mecanismos participativos que sean capaces de avanzar lo más lejos posible en las tres dimensiones de la participación que él describe:

Procesos lo más inclusivos posibles (permitiendo la participación de cualquier joven que así lo decida), que desarrollen la mayor intensidad posible (facilitando que los participantes desarrollen todas las acciones que comprende el proceso), y capaces de influir en las políticas públicas (reconociendo la vinculación de las decisiones alcanzadas con la acción institucional). (Francés, 2008, p. 46)

7.2.12. Teoría de roles, motivaciones y recomendaciones prácticas para mejorar la representación estudiantil, Lizzio y Wilson (2009)

Alf Lizzio y Keithia Wilson (2009, p. 72) consideran que un marco teórico particularmente útil para entender los procesos de participación de los estudiantes en el gobierno de la universidad es la Teoría de Roles, a partir de la cual, las organizaciones pueden ser entendidas como sistemas de funciones interdependientes, y cuyos miembros se comunican entre sí de manera implícita las expectativas sobre cómo comportarse y sobre lo que hay que hacer. Por otra parte, añaden que las percepciones de los estudiantes sobre su facultad o departamento, y cómo están posicionados dentro de ella, también influye en la disposición y en el estilo de la participación de los estudiantes. Además, consideran que, de forma indirecta pero profunda, la experiencia del personal docente de sus universidades puede influir en el sentido de los estudiantes sobre sí mismos en el proceso de gobierno de la universidad.

Una de las cuestiones que Lizzio y Wilson se plantearon fue el papel de la motivación, es decir ¿Qué es lo que motiva a los estudiantes para asumir el rol de representación? Para ello identificaron cuatro grupos de motivaciones de los estudiantes para llevar a cabo el rol de representación estudiantil (Lizzio & Wilson, 2009, pp. 73-74):

1. *El desarrollo personal* (por ej.: aprender habilidades, retarse a uno mismo, siempre se ha interesado por este tipo de cosas, etc.);
2. *La abogacía* (por ej.: ayudar a mejorar las cosas para los estudiantes, el interés en los derechos de los estudiantes, etc.);
3. *El posicionamiento sistémico* (por ej.: llegar a conocer el personal, ver cómo funciona la universidad, etc.); y
4. *La conformidad con la autoridad* (por ej.: un superior me pidió que lo hiciera, los voluntarios eran reacios, porque si no nadie más lo haría, etc.).

Figura 9. Tipología de Lizzio y Wilson (2009) de las razones o motivaciones para llevar a cabo el rol de representación de los estudiantes

Motivación extrínseca		
Enfoque personal	<i>Posicionamiento sistémico</i> <i>(Personal y Extrínseca)</i>	<i>Conformidad con la autoridad</i> <i>(Sistémica y Extrínseca)</i>
	<i>Desarrollo personal</i> <i>(Personal e Intrínseca)</i>	<i>Abogacía</i> <i>(Sistémica e Intrínseca)</i>
Motivación Intrínseca		Enfoque sistémico

Fuente: Adaptado de Lizzio & Wilson, 2009, p. 74.

A su vez, las cuatro motivaciones se encuentran a lo largo de dos ejes que se cruzan: El locus de motivación (intrínseca o extrínseca) y el tipo de enfoque o postura (personal o

sistémico). Esto da lugar al cuadrante que se ilustra en la siguiente figura (Fig. 9). El eje de motivación intrínseca-extrínseca hace referencia a si el origen de la motivación es por factores internos o externos a la persona, mientras que el eje de enfoque personal-sistémica hace referencia a si la motivación por participar va dirigida al beneficio individual/personal o en beneficio del sistema/institución.

En definitiva, de los resultados de su investigación sobre el papel y la contribución de los estudiantes a la gobernabilidad de las universidades, Alf Lizzio y Keithia Wilson (2009, pp. 81-82) sugieren varias recomendaciones prácticas para mejorar la contribución de los representantes de estudiantes:

1. La Teoría de Roles la consideran un marco claramente útil para ayudar a los estudiantes a entender sus experiencias en el rol de representantes de estudiantes. Además, consideran importante destacar que los representantes de los estudiantes reportaron fuentes de estrés y tensión en el ejercicio de su rol (comúnmente experimentado en funciones organizativas pagadas con el personal). Para ellos, todo esto sugiere la necesidad de que las universidades implementen un conjunto de intervenciones relacionadas con los roles de representante de estudiantes, comúnmente usadas para mejorar las relaciones interdependientes para apoyar a sus representantes estudiantiles en el proceso de gobierno, como por ejemplo: declaraciones escritas de roles, reuniones de aclaración de roles, etc.
2. Lizzio y Wilson consideran que los representantes de los estudiantes requieren un complejo conjunto de habilidades y actitudes para manejar eficazmente su ambiente y sus tareas, como por ejemplo: la gestión de relaciones, los procesos de consulta, el entendimiento de entornos de aprendizaje, el auto-apoyo, etc. Para ellos, esto sugiere una responsabilidad de las universidades para proveer a los representantes estudiantiles con programas de capacitación preparatoria y mecanismos estructurados de apoyo y de información para mejorar su eficacia, su satisfacción y su retención, (por ejemplo, mediante redes de mentores entre iguales).
3. Para Lizzio y Wilson resulta evidente que los representantes estudiantiles son particularmente sensibles a las percepciones del personal académico, ya sean éstas imaginadas o reales. Esto sugiere un rol clave para que los líderes de los departamentos académicos desarrollen una relación de trabajo de confianza con sus representantes estudiantiles y establezcan una cultura escolar que, como mínimo, legitime, e idealmente, potencie la voz de los estudiantes.
4. Finalmente, consideran que los representantes departamentales estudiantiles funcionan como una parte del proceso del gobierno de la universidad. Gran parte de la conflictividad y ambigüedad del rol reportados por los representantes estudiantiles en el estudio de Lizzio y Wilson puede entenderse en términos sistémicos, es decir, que

las dificultades y retos locales pueden ser, en parte, sintomáticos de una ambigüedad o incongruencia institucional más amplia. Por lo tanto, dichos autores consideran que los esfuerzos para mejorar la gobernanza a nivel departamental deben también ser contextualizados e informados por una filosofía y estrategia de gobierno coherente de "toda la universidad".

7.2.13. Factores críticos, estrategias y recomendaciones para mejorar la participación estudiantil universitaria, Trowler (2010)

Otra aportación de Vicki Trowler (2010, pp. 36-42) a partir de su revisión de la literatura, es una recopilación de factores críticos a diferentes niveles del éxito de la participación de los estudiantes, los cuales se muestran sintéticamente a continuación:

1. Los estudiantes: Por parte de los propios estudiantes, el factor clave para lograr con éxito una participación en la universidad de la que se puedan beneficiar, es que los mismos le dediquen el tiempo y el esfuerzo necesario. Ese tiempo y esfuerzo dedicado a una participación activa en actividades de valor educativo, retroalimenta las capacidades para el aprendizaje y fomenta la propia participación.
2. El personal: El personal docente y el de administración de las universidades son claves a la hora de general el clima y el ambiente necesario para fomentar oportunidades y actitudes de participación entre los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula y en actividades académicas o no académicas de interés educativo para sus estudiantes y de cara a la mejora de la calidad de la propia institución universitaria. De la misma manera que lo pueden facilitar, hay que tener en cuenta que el personal docente y el administrativo pueden también ser una seria barrera a la participación estudiantil, tanto en actividades directamente dirigidas al aprendizaje como en actividades de gestión y gobierno de las universidades; perjudicando así tanto el desarrollo educativo integral de los estudiantes, como una gestión transparente y democráticamente responsable de las universidades.
3. El contexto local: De cara a fomentar una participación efectiva de los estudiantes resulta necesario tener en cuenta las diferencias locales entre unas instituciones universitarias y otras, incluido las diferencias propias entre las distintas disciplinas de estudio y los distintos planes de estudio sobre una misma disciplina. Estas variaciones locales son un factor clave a tener en cuenta sobre la participación estudiantil.
4. Las instituciones: Resulta evidente que, de la misma manera que el personal docente y administrativo, el conjunto de la institución universitaria tiene un papel importante a la hora de facilitar recursos, espacios, actividades y, en definitiva, oportunidades de participación de los estudiantes en el conjunto de la vida universitaria; como por ejemplo, a través de los distintos servicios dirigidos a los estudiantes, del diseño del

currículum, de las características físicas del campus e instalaciones, creando un ambiente inclusivo y abierto a la diversidad social, o aprovechando el medio ambiente que les rodea para enriquecer las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. En definitiva, una cultura institucional de comunidad universitaria y ambiente participativo, es tan importante o más a la hora de explicar un clima participativo de los estudiantes que las características individuales de estos.

Tabla 26. Relación entre Ideologías, ideologías educativas, rol de los estudiantes e implicaciones para la participación estudiantil. Trowler, 2010

Perspectiva ideológica	Ideología educativa en relación con la enseñanza	Rol de los estudiantes	Implicaciones para la participación
<u>Tradicionalismo</u>	La enseñanza es la transmisión de la información, la inducción en la disciplina. Enfoque centrado en el maestro y en la transmisión de la información.	Aprendizaje a través de la absorción de la información que se les proporciona.	Los estudiantes necesitan estar interesados en el contenido. Los estudiantes participan a través de la asistencia a las clases y el cumplimiento con las normas de comportamiento.
<u>Progresismo</u>	La enseñanza es el desarrollo de las mentes de los estudiantes para que puedan apreciar mejor el mundo, para hacerlos autónomos. Enfoque centrado en el estudiante y en el cambio conceptual.	Aprendizaje a través de la co-construcción del conocimiento.	Los estudiantes necesitan estar involucrados en, y con, el aprendizaje; tanto dentro como fuera del aula.
<u>Reconstruccionismo social</u>	La enseñanza consiste en capacitar a los estudiantes para ver las desigualdades y la naturaleza estructurada de ventajas y desventajas en el mundo, y para cambiarlo.	El aprendizaje es a través de cuestionar, desafiar y “decirle la verdad al poder”, y efectuar el cambio.	Los estudiantes necesitan estar involucrados con el mundo más allá del aula, desafiando y cambiando la desigualdad estructural.
<u>Empresarial</u>	La enseñanza es darles a los estudiantes las habilidades necesarias para prosperar en sus carreras y para contribuir a la economía.	El aprendizaje es mediante la aplicación de los conocimientos a través de las fronteras disciplinarias a los problemas prácticos de la vida real.	Los estudiantes necesitan estar involucrados en el aprendizaje vocacional basado en el trabajo.

Fuente: Trowler, 2010, p. 41.

5. La ideología educativa: Vicki Trowler (2010, p. 40) cita a Hamish Coates, el cual dice que “El concepto de participación estudiantil está basado en la asunción constructivista de que el aprendizaje está influenciado por cómo un individuo participa en las actividades educativas útiles” (Coates, 2005, p. 26). En este sentido, la participación

estudiantil se entiende desde una perspectiva constructivista del aprendizaje. Pero el constructivismo es solo una de las diferentes ideologías, filosofías o marcos teóricos de la educación, que condicionan la manera en la que entendemos la participación de los estudiantes. Trowler contribuyó relacionando cuatro ideologías y concepciones diferentes de la enseñanza con sus implicaciones sobre la participación de los estudiantes, tal y como vemos en la tabla 26.

6. La política nacional: La política universitaria a nivel nacional es un factor clave que también repercute en la participación de los estudiantes, como por ejemplo en lo que respecta a la financiación de las instituciones, las becas y ayudas al estudio o la evaluación de la calidad. Por otra parte, las políticas sobre calidad de la educación universitaria, más que centrarse en la enseñanza o en lo que las universidades ofrecen, deberían centrarse en el aprendizaje de los estudiantes y en lo que estos hacen o no hacen, mediante tasas de rendimiento y permanencia en la universidad, en vez del modelo de graduación Vs abandono.
7. La vinculación entre los distintos niveles: Hace referencia a que la participación de los estudiantes no es algo que dependa de un único factor clave a un solo nivel, sino más bien de la interacción del conjunto de factores.

Trowler (2010, pp. 43-48) pudo también hacer una clasificación de diferentes estrategias para mejorar o fomentar la participación de los estudiantes:

1. Estrategias institucionales:
 - a. Implicación de “profesionales mixtos”: Se refiere a la implicación de aquel personal que se encuentra a caballo entre el mundo académico y el profesional. Éste tipo de personal lo forman los profesionales de asuntos estudiantiles, los promotores educativos y los profesionales de la mejora de la calidad.
 - b. Planes institucionales de participación: Hace referencia a las iniciativas que las propias instituciones universitarias pueden llevar a cabo para fomentar la participación estudiantil. Subraya que la interacción de los estudiantes con las instituciones no necesariamente se producen a nivel de las estructuras organizativas, sino en torno a procesos y estructuras diseñadas en torno a las necesidades de los estudiantes; ello supone, por ejemplo, contar con un grupo de acción o nombrar a personas responsables de gestionar iniciativas de participación estudiantil y dedicar financiación a ello. Señala también la idea de construir “espacios creativos” para mejorar la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Por último, Trowler asume los diez principios de trabajo para mejorar la participación de los estudiantes que propuso Krause (2005, pp. 12-14) y que ya hemos visto con antelación.

2. Intervenciones individuales del personal: Asume la propuesta de Sarah J. Mann, ya expuesta.
3. Marcos de acción: Los marcos de acción son las lentes que se ofrecen a los líderes para ayudarles a actuar de una manera más informada y teóricamente iluminada. Según Trowler (2010, p. 48) tienen cuatro elementos: 1. Los datos de la práctica sobre el terreno; 2. La teoría; 3. Los conceptos asociados; y 4. Las preguntas para el practicante.

Tras el profundo repaso y análisis de la literatura sobre participación estudiantil, Trowler (2010, p. 50) realiza una serie de recomendaciones para futuras investigaciones, que resultan muy interesantes reflejarlas y tenerlas en cuenta en la presente investigación. A continuación se exponen resumidas:

1. Realizar estudios comparativos similares a NSSE, AUSSE (...) para desarrollar un panorama nacional de la participación de los estudiantes;
2. Realizar estudios más centrados sobre la participación del estudiante en las estructuras y en las prácticas, incluido el gobierno de los estudiantes, o sobre las voces de los estudiantes en la conformación del plan de estudios;
3. Explorar el concepto de “participación de los estudiantes” desde la perspectiva de los estudiantes, incluyendo problematizar el rol y la identidad de los estudiantes en contextos cambiantes (como estudiantes a tiempo parcial, estudiantes que regresan a los estudios tras haberlos interrumpido, estudiantes que trabajan y estudiantes con responsabilidades familiares);
4. Una conceptualización local e internacionalmente validada de participación de los estudiantes, lo que puede hacerse operativo, probado y mejorado en las aulas, en las residencias y en las asociaciones de estudiantes;
5. El desarrollo de un sólido conjunto de pruebas construido a través de estudios locales a pequeña escala que traten (confirman, desafíen o redefinan) otros estudios, por lo que en lugar de una colección de pruebas independiente, casi anecdótica, habrá una imagen más integrada y rigurosa que pueda surgir de la práctica y los efectos.

7.2.14. Medidas de los programas 10 “*Participación estudiantil y asociacionismo*” y 11 “*Desarrollo sociocultural y deportivo UPM*” del Modelo Educativo de la Universidad Politécnica de Madrid (2010)

En 2008 la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) inició un proceso que dio lugar en 2010 a una redefinición de su Modelo Educativo, contemplando una serie de Etapas, Planes, Programas y Medidas. Dentro de la II Etapa “Acceso e incorporación a la universidad” se encuentra el Plan E “Vida universitaria UPM” y, a su vez, dentro del mismo

se contemplan los programas 10 “*Participación estudiantil y asociacionismo*” y 11 “*Desarrollo sociocultural y deportivo UPM*”.

El Programa 10 “*Participación estudiantil y asociacionismo*” ofrece unas 7 medidas para fomentar y encauzar las diferentes vías de participación estudiantil en la vida universitaria. Dichas medidas, dentro del conjunto de medidas del Modelo Educativo UPM, se enumeran entre la 27 y la 33 (UPM, 2010, pp. 49-67):

1. Medida 27. Diagnóstico sobre la participación de los estudiantes en la vida universitaria: Se trataría de construir un mapa conceptual que mostrase las pautas participativas de los estudiantes de la UPM en el ámbito universitario
2. Medida 28. Bolsa de actividades para la participación estudiantil: Un catálogo de actividades relacionadas con la participación estudiantil y el asociacionismo, a las que podrían acceder a cambio del reconocimiento de determinados créditos.
3. Medida 29. Formación para representantes de estudiantes: Todos los estudiantes que asumen responsabilidades de un cargo de representación tendrían la posibilidad de acceder a un curso de formación facilitado por la propia UPM. Algunos de los temas objeto de estudio en esta formación son: legislación y normativa universitaria, financiación de las universidades, procesos de garantía de la calidad, estructuras organizativas y gobierno de las universidades, sistemas universitarios internacionales, derechos de los estudiantes, etc.
4. Medida 30. Espacios para la cogestión de servicios entre las asociaciones y la universidad: Para ello, la universidad abriría anualmente un período de solicitudes, donde las asociaciones que quisieran participar deberían entregar un proyecto de actividad y demostrar ciertos requisitos de viabilidad, capacidad y experiencia, previamente establecidos. Los proyectos de cogestión aprobados se pondrían en marcha primeramente como prueba piloto, con una duración de un año, y si la evaluación es positiva se iría renovando la colaboración por períodos de dos años. Estos servicios cogestionados por las asociaciones serían financiados por la Universidad y los responsables de las asociaciones participarían en los órganos de dirección de los respectivos servicios.
5. Medida 31. Oficina de apoyo al asociacionismo estudiantil: Un sistema de apoyo a las asociaciones estudiantiles que estaría gestionada por personal de la UPM en coordinación con la Delegación de Alumnos. Su función sería, por un lado, integrar y canalizar toda la oferta de ayudas y subvenciones, favoreciendo la agilidad y la comunicación, y por otro, proporcionar asesoramiento legal, logístico y técnico a las asociaciones para poder organizar correctamente sus actividades.
6. Medida 32. Espacio web de asociacionismo y participación: Dispondría, de manera centralizada, de toda la información descriptiva y de contacto de cada una de las

asociaciones existentes, pudiendo visualizarse de manera categorizada por centro o área temática; además dispondría de toda la normativa de la Universidad, de la comunidad autónoma y estatal sobre creación de asociaciones, ayudas disponibles, plazos y procedimientos, y recursos disponibles para cada asociación; y de la memoria de las actividades realizadas en años anteriores.

7. Medida 33. Casa del Alumno UPM: Un proyecto destinado a favorecer la formación integral, creando espacios para la formación, el asesoramiento jurídico y psicológico, y el entretenimiento del estudiante durante su etapa universitaria. Este centro sería gestionado por la Delegación de Alumnos, bajo supervisión del Vicerrectorado de Alumnos. Dicha Casa dispondría de: Salas para asociaciones estudiantiles y delegación de alumnos; Salas de uso múltiple para actividades socio-culturales como ensayo de grupos de música, cine-fóruns, revelado de fotografía, talleres, exposiciones, etc.; y aulas de informática y de estudio.

Por su parte, el Programa 11. “Desarrollo sociocultural y deportivo UCM” contempla unas 4 medidas con el objeto de organizar eventos culturales y deportivos para favorecer la acogida de la universidad más allá del terreno académico (UPM, 2010, pp. 68-81):

1. Medida 34. Vinculación de las actividades deportivas y culturales UPM en las redes y programas urbanos: Esta medida estaría destinada a la apertura de los intereses y actividades deportivas y culturales hacia un entorno más amplio en el que se favoreciera el contacto del estudiante UPM con otros colectivos de la región.
2. Medida 35. Guía virtual de Ocio Universitario UPM: Esta medida propondría la creación de una Guía virtual que reuniese información acerca de las actividades culturales y deportivas promovidas desde las distintas universidades públicas y privadas de la Comunidad de Madrid, que satisficiera las necesidades y los intereses de los estudiantes en materia de ocio y tiempo libre.
3. Medida 36. Estímulo y reconocimiento al deporte UPM: Pretende mejorar la gestión de los espacios deportivos y mejorar el reconocimiento de una Carrera Deportiva UPM (Premios y becas deportivas).
4. Medida 37. Guía en museos científico-tecnológicos y deportivos: Los estudiantes podrían prestar un servicio gratuito y de utilidad para su comunidad, y a la vez, tener los primeros contactos de tipo profesional con las instituciones encargadas de salvaguardar las piezas u obras propias de su rama de Ingeniería.

7.2.15. Medidas del Plan Integral de Participación del Alumnado de la Universidad de Cádiz (2011)

El Plan Integral de Participación del Alumnado (PIPA) de la Universidad de Cádiz (Almorza y Del Río, 2011b), a partir del diagnóstico realizado previamente, propone una

serie de 78 medidas encaminadas a potenciar la participación de los estudiantes en las diversas estructuras y procesos de participación estudiantil. El objetivo principal es incrementar la implicación de los estudiantes de la Universidad de Cádiz (UCA) en los distintos ámbitos de la vida universitaria, como parte de su formación integral. Para ello, se establecen los siguientes objetivos específicos a alcanzar a través de las 78 medidas específicas que proponen (Almorza y Del Río, 2011b, pp. 6-7):

1. Mejorar los cauces de comunicación y transmisión de información entre la UCA (Vicerrectorados, Centros, Departamentos, etc.) y el alumnado.
2. Mejorar el conocimiento por parte del alumnado de la estructura y funcionamiento de las diversas unidades de la UCA y sus órganos de representación, con especial énfasis en el Vicerrectorado de Alumnos, la DAUC, el Claustro Universitario, los Centros y los Departamentos.
3. Mejorar el conocimiento por parte del alumnado de las características, funciones y relevancia de las principales figuras de representación estudiantil, así como de los incentivos asociados a los puestos de representación: Delegado/a de Curso, Delegado/a de Centro, representante en Junta de Centro, representante en Consejo de Departamento y representante en Claustro Universitario.
4. Incrementar el número de candidaturas presentadas a los puestos de representación del alumnado.
5. Incrementar la participación (votación) de los estudiantes en los procesos electorales correspondientes.
6. Mejorar el conocimiento por parte del alumnado de las vías de participación de los estudiantes en la docencia y la investigación, principalmente las encuestas docentes, la figura de Alumno Colaborador y las Becas de Colaboración en Departamentos.
7. Mejorar el conocimiento por parte del alumnado de las características de los programas de movilidad SICUE-Séneca, Erasmus y Bancaja.
8. Mejorar el conocimiento por parte del alumnado de la oferta extracurricular de la UCA y del régimen de obtención de créditos de libre configuración por participación en actividades culturales, deportivas, solidarias, ambientales...
9. Ampliar la participación de los estudiantes en las actividades, tanto académicas como extraacadémicas, organizadas desde los Vicerrectorados y desde los Centros (cursos, talleres, conferencias, jornadas...).
10. Aumentar la interacción entre los estudiantes y la UCA como institución, de manera que los propios alumnos/as ideen, promuevan y contribuyan a la creación, organización y desarrollo de actividades extraacadémicas de diverso tipo.
11. Impulsar la implicación del profesorado en la mejora de la participación de los estudiantes en la vida universitaria.

12. Potenciar y ampliar los vínculos entre los estudiantes y su Universidad, y el sentimiento de pertenencia a la UCA como institución.
13. Incrementar la participación del alumnado de cursos superiores en los programas de tutorización entre iguales dirigidos a alumnos/as de nuevo ingreso.
14. Mejorar el conocimiento por parte del alumnado de las vías por las que pueden acceder a la información de su interés acerca de cualquier tema relacionado con la vida universitaria, con especial énfasis en la página web de la UCA.
15. Generalizar la utilización del correo electrónico institucional por parte de los estudiantes.
16. Ampliar el número de asociaciones universitarias en el seno de la UCA y su ámbito de actuación, así como la actividad de las asociaciones existentes.

Las 78 medidas del PIPA (Almorza y Del Río, 2011b, p. 10) aparecen organizadas en cinco bloques o ejes de actuación, correspondientes a los grandes cinco ámbitos de participación universitaria que se plantean: 39 sobre Gestión, 13 de Docencia (de la 40 a la 53), 3 sobre Investigación (medidas 54-56), 20 de Vida Universitaria (medidas 56-76) y 2 sobre Dimensión Social (77-78). En el de Gestión, las medidas se han subdividido a su vez en tres grupos: Las relacionadas con la elección de los representantes, las relacionadas con los representantes y su actuación, y las relacionadas con la atención a los estudiantes. Por otra parte, cada medida se presenta en forma de ficha, en la cual aparece el nombre de la medida, una breve descripción de sus características, el objetivo principal que persigue, los agentes o unidades responsables de su implementación, y los indicadores que debe analizarse para el seguimiento de su efectividad.

7.2.16. Focos de acción para instaurar una cultura universitaria de participación, Richard Merhi (2011)

Tras señalar las causas que bloquean la participación activa, para Richard Merhi (2011) la meta a alcanzar es:

[...] instaurar una cultura universitaria de participación que venza el pasotismo y que vaya más allá de esperar del alumnado que “simplemente” asista a clase y consiga una formación de calidad.”; y justifica dicho objetivo con el argumento de que “(...) la universidad es mucho más que un centro donde recibir una formación académica; es una institución que permite un crecimiento integral de valores y desarrollo personal. (pp. 5-6)

La consecución de dicho objetivo, según ésta autor, compete a la totalidad de sectores y agentes de la universidad (estudiantes, docentes, gestores, políticos, etc.), e incluye la responsabilidad de las etapas educativas previas a la hora de enseñar valores de participación imprescindibles para una cultura participativa activa en la universidad. En

definitiva, para Richard Merhi (2011) “la cultura de participación universitaria depende de cómo percibe el alumnado la universidad, sus potencialidades y sus beneficios pero también a la inversa, qué disposición existe por parte de los gestores universitarios de implicar al estudiantado en las políticas de gestión universitaria” (p. 6). A ello añade que una cultura de participación estudiantil adecuada pasa por potenciar los roles académico y extra-académico del alumnado porque implican aspectos complementarios que redundan en la función social de la universidad y en la formación integral del estudiantado.

Como vía para potenciar ambos roles de los estudiantes, Richard Merhi (2011, pp. 6-7) considera la importancia de plantearse las dos siguientes cuestiones:

1. ¿Qué le ofrece la universidad al estudiantado? A lo que responde diciendo que, además de una formación académica y la obtención de un título universitario, les aporta un aprendizaje de habilidades transversales (comunicación eficaz, planificación y gestión del tiempo o el trabajo en grupo, etc.); y
2. ¿Qué le ofrece el estudiantado a la universidad? Siendo su respuesta que “la universidad necesita al estudiantado para más que recibir una formación académica; le necesita para ser parte activa como usuario de la misma puesto que aporta una visión diferente al resto de sectores que forman la universidad (profesorado y gestores)” (Merhi, 2011, p. 7).

Además, entre las conclusiones de su ponencia, Richard Merhi (2011, p. 7) expone varios focos de acción para instaurar una cultura universitaria de participación:

1. Potenciar una información efectiva sobre las opciones extraacadémicas;
2. Adaptar la formación al emisor sobre aspectos más complejos de política y gestión universitaria;
3. Cambiar la actitud tanto por parte de docentes como de estudiantes, políticos y gestores;
4. Implementar una cultura participativa desde las primeras etapas educativas, en la infancia;
5. Aumentar y mejorar el apoyo institucional a su labor de participación, lo cual implica un reconocimiento formal, una financiación adecuada y una compaginación con los estudios.

Como conclusión final, Richard Merhi (2011, p. 8) nos deja las siguientes tres ideas sobre la participación estudiantil universitaria: 1. Ésta no es una utopía, aunque quede mucho por hacer, 2. Es responsabilidad de todos los sectores universitarios (estudiantado, gestores, docentes, políticos, etc.), y 3. Beneficia tanto al alumnado como a la propia universidad.

7.2.17. Propuestas para hacer de la participación política estudiantil universitaria un espacio de aprendizaje ciudadano, Jover, López y Quiroga (2011)

En la investigación a la que hacen referencia Gonzalo Jover, Esther López y Patricia Quiroga (2011, p. 73), determinaron si las modalidades de participación propuestas responden a la diferenciación habitual de vías de participación institucionales y vías de participación alternativas; se identificaron las vías más y menos valoradas; y analizaron si la valoración de las vías de participación difiere en función de determinadas características de los sujetos (edad, género, circunstancia laboral y situación de inmigrante).

Como ya hemos visto anteriormente, la conclusión fundamental que arrojan Jover et al. (2011, pp. 88-89) es que los estudiantes prefieren las modalidades de participación que suponen una iniciativa y control individuales (mediante la intervención en foros, la presentación de solicitudes o la elección de representantes) frente a otras de carácter más colectivo (la elección de delegados de clase, la pertenencia a asociaciones, etc.); considerando así que los estudiantes universitarios se decantan más por la dimensión de la experiencia cívica que tiene que ver con el ejercicio de derechos individuales, frente a la dimensión más comunitaria de pertenencia a un entorno colectivo.

A partir de estos resultados (Jover et al., 2011, p. 89) proponen que el trabajo para hacer de la universidad un espacio de aprendizaje ciudadano, en relación con las diferentes modalidades de participación política de los estudiantes en la universidad, debería insistir en dos aspectos:

1. Reforzar la dimensión comunitaria de la experiencia cívica, por ejemplo, a través de prácticas de aprendizaje en servicio, como forma de participación social que promueve el sentido de comunidad y puede ayudar a mejorar el bienestar social de los individuos;
2. Y trabajar a través de la educación cívica, tanto la dimensión legal de la socialización en las estructuras y mecanismos de participación existentes, como la dimensión ética o política de iniciativa crítica, lo que exige fomentar espacios abiertos a los modos menos reglados de ejercicio ciudadano.

7.2.18. Factores individuales y prácticas educativas que contribuyen a la participación de los estudiantes, Guenther y Miller (2011)

Corey Guenther y Richard L. Miller (2011) describieron algunos de los factores individuales y las prácticas educativas que contribuyen a la participación de los estudiantes. Los factores individuales de los estudiantes que contribuyen a su participación, nombrados por dichos autores son (2011, pp. 10-12):

1. La percepción de control y autonomía: Se refieren a la relación entre el *locus de control* de los estudiantes y su nivel o grado de participación en su proceso de aprendizaje. Dichos autores, basándose en investigaciones existentes, dicen que si un estudiante tiende a un *locus de control externo* creyendo que sus resultados académicos son debidos a factores externos o fuera de su control personal (por ejemplo, debido a los profesores, los compañeros o el formato de los exámenes) puede ser menos propenso a encontrar el interés por participar en actividades relacionadas con la clase que un estudiante con un *locus de control interno* que percibe sus resultados académicos determinados de manera autónoma. En consecuencia, fomentar en los estudiantes una percepción de autocontrol y autonomía de sus resultados de aprendizaje, ayuda a favorecer un incremento de su participación en el proceso de aprendizaje.
2. La percepción de un ambiente de apoyo: Se refieren a que para favorecer la participación de los estudiantes es importante que éstos perciban el aula (y esto sería extensible al conjunto del centro y del campus universitario) con un clima emocional caracterizado por interacciones sociales de apoyo, la confianza, la empatía, la inclusión y la cooperación.
3. La motivación de logro y metas: Por motivación de logro se refieren a una tendencia a tener comportamientos orientados al logro y el deseo de hacer las cosas bien. Se entiende que si un estudiante exhibe una alta motivación de logro y aspira a altas metas de aprendizaje, éste será más probable que participe en experiencias de aprendizaje con mayor entusiasmo que un estudiante con una menor motivación de logro.

En relación con las prácticas educativas que contribuyen a la participación de los estudiantes, Corey Guenther y Richard L. Miller (2011, pp. 12-15) nombran las siguientes:

1. Experiencias de diversidad: Defienden la idea de que entornos sociales (estudiantes, docentes, administrativos, etc.) caracterizados por la diversidad social (de género, étnica, cultural, religiosa, ideológica, de capacidades, de nivel económico, etc.) generan un ambiente de aprendizaje propicio para la participación de los estudiantes.
2. Oportunidades de aprendizaje compartido: Subrayan el impacto positivo de las experiencias de aprendizaje colaborativo en la participación y el desarrollo de los estudiantes. El aprendizaje colaborativo aumenta la implicación y la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula.
3. La interacción docente-discente: Argumentan que el aumento de la interacción informal entre estudiantes y profesores, tanto dentro como fuera del aula, integra a los estudiantes más profundamente en su experiencia educativa y aumenta la participación de los estudiantes en su experiencia académica.

4. El aprendizaje activo: Consideran que otra práctica que fomenta la participación de los estudiantes en su experiencia de aprendizaje es la incorporación de técnicas de aprendizaje activo, en el que el estudiante pasa de jugar un rol pasivo y de mero oyente, a un rol activo, construyendo su propio aprendizaje.
5. Altas expectativas: Argumentan que los estudiantes que se marcan altos objetivos académicos y tienen altas expectativas de logro tienden a participar más activamente en su experiencia de aprendizaje.

7.2.19. La “Voz del alumnado” como cambio de paradigma, Susinos y Ceballos (2012)

En las conclusiones a las que llegan Teresa Susinos y Noelia Ceballos (2012) tras aplicar su marco de análisis, señalan que “esta aventura de ir dando progresivamente voz al alumnado (...) supone un cambio de paradigma que tiene un impacto en la identidad profesional del docente y que, como tal cambio radical, puede ser a veces turbulento y problemático” (pp.39-40). Por otra parte, también subrayan la idea de que la participación de los estudiantes no solo depende de sus cualidades o iniciativas individuales, sino también de las oportunidades que se crean en el aula y en el centro para que sea posible:

Ello nos invita a reflexionar sobre cómo son las estructuras de participación en el aula y en el centro, qué tipo de interacciones favorecen o impiden, cuáles son las obligaciones y los derechos que conlleva la participación para los alumnos y para los profesores, cuántas formas diferentes de participación se favorecen en el centro y, en definitiva, cuáles son las políticas de participación que se promueven. (Susinos y Ceballos, 2012, p. 40)

7.2.20. Elementos de calidad y propuestas para la mejora de la participación estudiantil en las universidades públicas catalanas (2012)

En el estudio “*La participación estudiantil en las universidades*”, como ya hemos citado, Marc Parés, Xènia Chela y Marc Martí (2012) analizan tres tipos de espacios de participación estudiantil universitaria, indicando los elementos en los que se han de poner el acento de su calidad:

1. Los espacios gubernamentales de representación estudiantil (Parés, et al., 2012b, p. 10): Consideran que estos espacios responden a una lógica de *democracia representativa* y que debería poner el acento de su calidad en elementos como:
 - a. *La representación*: Alta participación electoral, pluralidad de opciones entre los candidatos electos, bajo absentismo en las sesiones, igualdad entre electores, semejanza entre representantes y representados.
 - b. *La sensibilidad*: capacidad para tomar decisiones, sensibilidad a las demandas de los estudiantes.

- c. *El control*: Posibilidad de interpelar el gobierno, transparencia.
 - d. *El rendimiento institucional*: Calidad del servicio, buena valoración de la institución por parte de los estudiantes, confianza en el sistema.
2. Los espacios institucionales de participación estudiantil (Parés, et al., 2012b, pp. 10-11): Creen que responden a una lógica de *democracia participativa-deliberativa* y consideran que deberían poner el acento de su calidad en elementos como:
- a. *La coordinación del espacio*: Establecer relación y coordinación con otros espacios de representación/participación de los estudiantes, establecer un liderazgo plural y compartido, integrarse en el resto de espacios de decisión de la universidad y disponer de una dotación de recursos suficientes.
 - b. *Los participantes*: Buscando la máxima cantidad y diversidad, garantizando un feedback entre representantes y representados.
 - c. *Los temas sometidos a debate*: Que provengan de las demandas del alumnado, sean relevantes y sean temas sobre los cuales la universidad pueda actuar.
 - d. *El método participativo-deliberativo*: Que se permita incidir en la toma de decisiones, realizar propuestas, se base en una información plural y de calidad y que utilice técnicas de debate que garanticen una deliberación de calidad.
3. Los espacios no-institucionales de participación estudiantil (Parés, et al., 2012b, p. 11): Los cuales responden a una lógica de democracia radical y consideran que en este tipo de espacios se debería poner el acento de su calidad en elementos como:
- a. Apertura del espacio a todas las personas (estudiantes).
 - b. Capacidad de auto-organización de sus participantes.
 - c. Empoderamiento de los participantes.
 - d. Capacidad de introducir nuevos temas en la agenda de la institución, ya sea a través de la negociación o a través del conflicto.
 - e. Confrontación con la institución.
 - f. Pluralidad y diversidad de organizaciones y discursos.
 - g. Respeto a la diversidad de intereses colectivos, no imposición de la voluntad de la mayoría por encima de las minorías.

Además, en todos los casos de estudio siguieron el mismo patrón analítico basado en los siguientes cuatro aspectos relativos a la calidad democrática de los distintos espacios de participación estudiantil (Parés, et al., 2012, pp. 8-9):

1. *Los participantes*: cantidad, diversidad y motivos para participar;
2. *Los temas tratados*: tipología, procedencia, profundidad y relevancia;
3. *El funcionamiento*: información, deliberación, capacidad de propuesta, toma de decisiones y rendición de cuentas; y
4. *Los impactos*: individuales, colectivos e institucionales.

Por otro lado, como culminación de su investigación (Parés et al., 2012c, pp. 6-24) aportaron una *Guía de Propuestas* en torno a la mejora de la participación de los estudiantes universitarios, organizadas en cuatro ejes:

1. Propuestas para mejorar la representación y la participación (Parés, et al., 2012c, pp. 6-10):

1.1 . *Mejoras en la representación del alumnado:*

- a. . Implementar la figura del delegado/a de clase o de asignatura como elemento de base del sistema representativo.
- b. . Aumentar la proporción de representantes de los estudiantes en los órganos de gobierno.
- c. . Eliminar la plaza nominal del representante (si un estudiante electo dejara de asistir a los órganos de gobierno, que otra persona pudiera ocupar su lugar).

1.2 . *Mejoras en los procesos electorales:*

- a. Realizar campañas de información para difundir la celebración de procesos electorales con la finalidad de promover la participación en las elecciones.
- b. Promover la implicación del profesorado en la difusión y promoción entre el alumnado de la presentación de candidaturas a los órganos y la participación en las elecciones.
- c. Fomentar la competencia electoral (realización de campañas electorales, movilización estudiantil, etc.)
- d. Eliminar o ampliar las circunscripciones.
- e. Celebrar elecciones cada año a las juntas de facultad para cubrir los puestos vacantes.
- f. Es importante seleccionar adecuadamente el mes para celebrar las elecciones de representantes del alumnado.
- g. Instaurar el voto electrónico como opción complementaria al voto presencial.
- h. Facilitar la votación anticipada.
- i. Colocar las urnas en sitios visibles y de paso para el estudiantado.

1.3 . *Mejora de la figura del/a representante:*

- a. Someter las figuras de representantes del alumnado a las mismas obligaciones que las de representantes de los otros sectores.
- b. Evitar que un/a mismo/a alumno/a ocupe diferentes cargos de representación, reglamentando o incentivando la delegación de tareas de los representantes.
- c. Introducir la figura del ayudante del representante.
- d. Elaborar manuales del y la representante.
- e. Formación de los y las representantes para mejorar su conocimiento acerca de los órganos de gobierno existentes en la universidad, las competencias, obligaciones y derechos de los y las representantes del alumnado, etc.

- f. Es importante que el profesorado no ponga trabas a las tareas de representación.
2. Propuestas para mejorar la incidencia e implicación del estudiantado (Parés, et al., 2012c, pp. 10-14):
- 2.1 . *Mejoras en la estructura organizativa:*
- a. Introducir cambios en la estructura de la universidad, vista como jerarquizada y clasista.
 - b. Crear consejos de titulación.
 - c. Combinar los espacios con los procesos.
 - d. Hibridación de los espacios representativos (por ejemplo introducir mecanismos de democracia radical en espacios que se rigen por los principios de democracia representativa o deliberativa).
 - e. Abrir los Consejos del Estudiantado a lógicas más participativas.
 - f. La gestión de servicios por parte del alumnado (en forma de cooperativas).
- 2.2 . *Mejoras en los procesos decisorios:*
- a. Facilitar la convocatoria de Juntas extraordinarias incentiva la canalización de las demandas de los estudiantes hacia la junta por parte de los estudiantes.
 - b. Reservar un punto en el orden del día para los/as representantes del alumnado en los órganos de gobierno mixtos.
 - c. Introducir mecanismos de “democracia líquida”, modelo a caballo entre la democracia representativa y la participativa.
 - d. Introducir el voto condicionado en los órganos universitarios.
- 2.3 . *Medidas que afecta al alumnado organizado y no organizado:*
- a. Publicitar los temas y áreas en las que el alumnado puede incidir directamente y obtener resultados tangibles de su participación.
 - b. Mejorar la incidencia del alumnado en la evaluación del profesorado.
3. Propuestas para la mejora del debate (Parés, et al., 2012c, pp. 14-20):
- 3.1 . *Mejora de la información y la comunicación:*
- a. Incluir en las jornadas de bienvenida a los estudiantes de nuevo ingreso información sobre la participación del alumnado en los órganos de gobierno.
 - b. Informar claramente de las reglas del juego de cada una de las instancias y de los órganos de gobierno que configuran el funcionamiento de la universidad.
 - c. Establecer un espacio en la página web de la universidad.
 - d. Aumentar la actualización de la información incluida en las páginas web, blogs, redes sociales, etc.

- e. Utilizar, por parte de los órganos de gobierno, los canales de información y difusión (redes sociales) utilizados por el estudiantado para mejorar la difusión de la información.
- f. Enviar con antelación suficiente la información sobre los temas a tratar en los órganos de gobierno.
- g. Evitar los tecnicismos en la redacción de la información relativa a los temas a tratar en los órganos de gobierno.
- h. Obligar por reglamento a hacer públicas y accesibles las actas, los documentos relevantes y las actividades de los órganos de gobierno y de participación estudiantil, así como las actividades que sus miembros realizan en calidad de representantes.
- i. Poner a disposición de los y las representantes del alumnado una lista de correo (para poder comunicarse con todos los estudiantes a los que representan).
- j. El uso de páginas web y de redes sociales por parte de los representantes puede ser una vía para mejorar la ausencia de mecanismos de rendición de cuentas.
- k. Replantear el uso de las herramientas de comunicación virtual que se ponen al alcance de los estudiantes participantes, sean representantes o no (un apartado en el campus virtual dedicado exclusivamente a la participación donde los representantes del alumnado podrían y tendrían que colgar toda la información relativa a su cargo y acción).
- l. Utilizar pasa-clases para explicar el trabajo de los/as representantes del alumnado.
- m. Garantizar espacios físicos en las facultades para poder transmitir la información, tales como carteleras donde poder colgar información sobre actividades, reuniones, etc.

3.2 Mejora de las relaciones:

- a. Crear un cargo en el decanato que se ocupe de la interlocución con el estudiantado y garantizar que los canales de comunicación entre el decanato y los/as estudiantes estén abiertos.
- b. Reconocer la participación estudiantil y apoyar institucionalmente a los órganos y espacios de participación estudiantiles.
- c. Organizar asambleas de facultad abiertas a todo el alumnado y con los representantes del alumnado a la junta de facultad.
- d. Mejorar la empatía de los/as responsables del decanato respecto a los representantes del alumnado.
- e. La existencia de voluntad política es imprescindible para que haya un buen diálogo entre las partes.
- f. Establecer estructuras que garanticen un grado mínimo de participación estudiantil.

4. Propuestas para mejorar la auto organización del estudiantado (Parés, et al., 2012c, pp. 20-24):

4.1 *Mejora en los recursos:*

- a. Establecer una franja horaria semanal compartida por todo el alumnado que se destine al fomento de la participación.
- b. Permitir al alumnado organizar un determinado número de asambleas al semestre con derecho a recuperar las clases.
- c. La existencia de un espacio de representación/participación relativamente estable (como puede ser una delegación de estudiantes) facilita una cierta continuidad de la acción estudiantil a pesar de la corta vida de los estudiantes en la facultad y su alta tasa de relevo.
- d. Analizar los recursos que se ofrecen para incentivar la participación estudiantil desde una óptica del individuo participante.
- e. Establecer en las jornadas de bienvenida al alumnado de nuevo ingreso un espacio para que el alumnado que participa en espacios autoorganizados los pueda dar a conocer.
- f. Promover el conocimiento de herramientas y técnicas para la gestión de asambleas grandes.
- g. Promover el conocimiento sobre la dinámica de funcionamiento y la forma de trabajar de las asambleas.

4.2 *Reconocimiento y mejoras en (o repensar) la estructura de los espacios:*

- a. Reglamentar la opción de poder convocar por parte del alumnado una asamblea con todos los representantes del alumnado con un orden del día determinado.
- b. Organizar asambleas abiertas de facultad con los representantes del alumnado a la junta de facultad.
- c. Valorar por parte del estudiantado las opciones de establecer mecanismos de relación directa entre los espacios de auto organización y los espacios de gobierno de la universidad/ facultad con la finalidad de mejorar el impacto de su participación.
- d. Implicar el máximo número de participantes de la asamblea en las tareas vinculadas directamente a su funcionamiento.
- e. Limitar el número de intervenciones antes y después de la votación para evitar la eternización del debate.
- f. . Reconocimiento de la participación estudiantil por parte de la dirección de las facultades y universidades y apoyo institucional a los órganos y espacios de participación estudiantiles.

- g. . En las reformas o implementaciones de los Consejos del Alumnado, es importante analizar cuál es la utilidad real que ha de tener y bajo qué modelo democrático se quiere plantear para readaptarlo según unos objetivos claros.
- h. . Aprovechar las estructuras de participación institucional ya existentes.
- i. . Establecer coordinadoras de asambleas.
- j. . Establecer mecanismos para que las asambleas no expulsen a las minorías.

7.2.21. Reflexiones y orientaciones para la política universitaria en materia de participación estudiantil en la Universidad Pompeu Fabra (2012)

Resulta interesante ver las propuestas finales del estudio “La participación estudiantil en la UPF” (Rodero, et al., 2012) del Consejo Social de la Universidad Pompeu Fabra (UPF), en las que sistematizan las ideas que han surgido durante la elaboración del proyecto, agrupadas en seis categorías, a modo de reflexión y como posible orientación para la política universitaria en materia de participación estudiantil en la UPF (Rodero, et al., 2012, pp. 200-208):

1. Posicionamiento institucional de la UPF respecto la participación:
 - 1.1. Mantener el nuevo vicerrectorado de estudiantes y explicitar la apuesta por la participación de la UPF.
 - 1.2. Conseguir la recomposición y consolidación del Consejo de Estudiantes como gran órgano de la participación estudiantil.
 - 1.3. Fomentar la participación como un rasgo diferencial en el currículo de los estudiantes.
 - 1.4. Estimular la participación mediante la internacionalización.
 - 1.5. Intentar trasladar la valoración de la participación estudiantil que hace la UPF en el conjunto de las universidades catalanas, a sus órganos de coordinación ya las administraciones públicas encargadas de su gobierno y gestión, así como la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU).
 - 1.6. Establecer una franja horaria semanal de participación, en todos los estudios y facultades.
 - 1.7. Es importante que haya un seguimiento y evaluación de las medidas que se lleven a cabo para impulsar la participación estudiantil desde la universidad.
 - 1.8. Impulsar, de acuerdo con los criterios que guían el Espacio Europeo de Educación Superior, una formación fundamentada en conocimientos y competencias que se adquieren y se desarrollan en asignaturas y actividades que van más allá de los planes de estudios que están cursando mayoritariamente nuestros estudiantes.
 - 1.9. Fomentar entre el profesorado la presentación de candidaturas y la propia participación activa en los órganos de representación y las diferentes asociaciones de la universidad.

2. Órganos de gobierno y funcionamiento:

- 2.1. Reconocimiento real del peso de los estudiantes y la asunción de su capacidad de incidencia.
- 2.2. Los órganos de gobierno y otros ámbitos formales de participación deberían ser menos burocratizados, transparentes y accesibles para fomentar la implicación de los estudiantes.
- 2.3. Habría que pensar en estructuras institucionales y mecanismos de participación más próximos a los estudiantes.
- 2.4. Lograr una participación estudiantil que sea más representativa de los intereses del conjunto de los estudiantes.

3. Fomento y formación en participación:

- 3.1. Intervención importante en primer curso, más allá del curso introductorio, para dar a conocer en profundidad la participación en la universidad y el mundo asociativo.
- 3.2. Las acciones al Curso de Introducción a la Universidad podrían ir más allá de una vertiente meramente informativa.
- 3.3. Posibilidad de crear becas para estudiantes, como existen en otras universidades, para promover el vínculo entre la participación de los estudiantes y la docencia, por ejemplo, e incorporar contenidos curriculares de acuerdo con las preocupaciones existentes.
- 3.4. Planificar un curso de formación para el profesorado, especialmente dirigido a los tutores, donde se presenten los diferentes tipos de participación en la universidad, y en concreto en la UPF.
- 3.5. Realizar actividades que, sin ser de la propia disciplina, animen a los estudiantes a interesarse por la política, por la sociedad, por la cooperación, etc.

4. Apoyo a la participación para ámbitos específicos:

- 4.1. Establecer un programa de fomento del asociacionismo y de apoyo a las entidades estudiantiles, para pasar de las acciones o mecanismos puntuales existentes en un plan estratégico global, que sea capaz de superar las dificultades con las que a menudo se encuentran las asociaciones a la hora de realizar sus actividades y así poder crecer.
- 4.2. Teniendo en consideración que uno de los resultados empíricos del estudio es que hay menos participación entre las mujeres, hay que pensar en medidas concretas para fomentar la implicación de las estudiantes.
- 4.3. En el terreno del fomento de la participación electoral en elecciones a los órganos de gobierno, hay que pensar mecanismos que complementen el voto presencial como es el voto electrónico.

5. Mejorar la comunicación y la información:

- 5.1. Hay que mejorar los servicios de información a diferentes Campus, seleccionando y jerarquizando mejor los contenidos, ya que a menudo se da esta saturación de información (por ejemplo, en las carteleras y en Aula Global/correo).
- 5.2. La información sobre las vías de participación que tienen los estudiantes no debería ser monótona ni estática sino proactiva.
- 5.3. En este sentido también sería interesante desarrollar un plan de comunicación más a medio o largo plazo, para posibilitar un cierto cambio de actitud entre los estudiantes, apuntando al objetivo de consolidar, normalizar y generalizar la actividad participativa como una vertiente más de la vida universitaria, además de la vertiente académica o social.
- 5.4. En un contexto de sobreinformación, la comunicación que se produce en el marco de la clase es la más efectiva.
- 5.5. El profesorado no sabe distinguir si las informaciones sobre posibilidades de participación existentes actualmente dirigen al estudiante o también a ellos. Es por ello que hay que mejorar los mecanismos de información para el conjunto del profesorado para que puedan conocer las posibilidades que ellos mismos tienen de participar y las que tiene el alumnado.
- 5.6. Combinar los canales de información actuales respecto a la participación estudiantil con otros canales más cercanos a los estudiantes y donde ellos mismos pueden ser copartícipes de la provisión de información y opiniones sobre las diferentes actividades.
- 5.7. En la línea de encontrar espacios de comunicación y encuentro de los estudiantes donde se fomente la participación, se podría aprovechar mejor la experiencia de UPF-Radio con programas elaborados por los propios estudiantes y colectivos específicos.
- 5.8. Otra actuación en este sentido, menos institucional, sería la de potenciar una red interna sólo para estudiantes donde puedan intercambiar y compartir información, de forma independiente a las redes oficiales y abiertas de la Universidad.
- 5.9. Habría que pensar en algún tipo de mecanismo eficaz por el que los estudiantes tengan información semanal de sus actividades y las asociaciones, asambleas y representantes de los estudiantes puedan hacer uso (más allá de la información que aparece en aula global informando de las actividades diarias dirigidas a los diferentes sectores de la comunidad universitaria).
6. Fomento de la participación más allá de la UPF:
 - 6.1. Promoción de la participación desde los niveles educativos previos a la universidad (Educación Primaria y Secundaria y Educación no Formal).

- 6.2. Información de las posibilidades amplias de participación en la UPF, ya sea en las acciones de promoción de la universidad que se hacen en secundaria o en todas las acciones externas institucionales.
- 6.3. Aprovechar el campus urbano para promover la presencia de estudiantes en otros espacios de nuestra sociedad, especialmente en el entorno inmediato.
- 6.4. En el mismo sentido, promover el trabajo en las necesidades sociales del entorno de la universidad. Incentivar iniciativas de cooperación o solidaridad con las posibles situaciones de exclusión social de alrededor de la universidad (ancianos, centros penitenciarios, sin techo, cuarto mundo, etc.).

7.2.22. Claves, factores, objetivos y actuaciones del I Plan de Participación del Alumnado de la Universidad del País Vasco (2012)

En el primer Plan de Participación del Alumnado de la Universidad del País Vasco (2012) se contemplan unas 4 claves de la participación estudiantil (Bernaras, et al., 2012, p. 22):

1. Motivar, que quiera participar.
2. Informar, de cómo, cuándo y dónde participar.
3. Formar, para que los estudiantes sepan participar, que posean una serie de conocimientos, capacidades y habilidades necesarias para poder intervenir en la propuesta participativa.
4. Posibilitar, ofrecerle los cauces y mecanismos necesarios para posibilitar la participación en las diferentes tareas.

Además, a raíz de los resultados de la investigación realizada para la elaboración de dicho Plan, contemplan una serie de 10 factores que favorecen la participación del estudiantado en la UPV/EHU, entre las que destacan por importancia las cuatro primeras (Bernaras, et al., 2012, pp. 42-45):

1. Obtención de créditos docentes por actividades específicas.
2. Tener tiempo libre o disponer de horarios compatibles a las horas lectivas.
3. Motivación del alumnado y vocación participativa:
 - a. Por un lado, los encuestados creen que existen estudiantes con motivaciones de índole personal, de prestigio y de poder que hace que participen en diferentes actividades;
 - b. También creen que hay estudiantes con inquietudes, activos, dinámicos y organizados, que participa en la universidad y que a su vez están acostumbrados a participar en otras actividades fuera de la universidad, por lo que las características personales también repercuten en el grado de participación que luego plasman dentro de la universidad.

4. Tener información acerca de las actividades que se realizan o interesarse en tenerla.
5. Tener un sentimiento de pertenencia o vinculación a la Universidad, sentirse parte de la misma.
6. Vivir cerca del centro donde cursan sus estudios.
7. Socialización: una parte del estudiantado utiliza las actividades universitarias como vía para conocer gente.
8. Tener actividades relacionadas con sus intereses y/o formación académica.
9. La implicación del profesorado.
10. La implicación del Consejo de Estudiantes.

Finalmente, con el objetivo de fomentar la participación en cada uno de los ámbitos de participación que contemplan, en el Plan se marcan una serie de 21 objetivos (a, b,...) y 92 acciones (i, ii,...), desglosadas en el siguiente esquema (Bernaras, et al., 2012, pp. 65-74):

1. Ámbito de docencia e investigación:

- a. Mejorar los canales de comunicación y de información con el alumnado en su proceso formativo.
 - i. Difusión de las actividades organizadas por Centros y Departamentos en Tablones, web, correo electrónico.
 - ii. Jornadas informativas sobre el Practicum.
 - iii. Cursos dirigidos al profesorado sobre plataformas digitales para la comunicación con el alumnado en docencia (redes sociales, Moodle, etc.).
 - iv. Impulso de la implicación del profesorado en la información de las actividades formativas dirigidas al alumnado.
 - v. Propuesta de un marco temporal (franja horaria) para la realización de actividades.
- b. Fomentar la participación del alumnado en los programas de tutoría.
 - i. Plan de Tutoría entre iguales.
 - ii. Plan de formación del alumnado tutor.
 - iii. Información al profesorado y alumnado sobre el significado de las tutorías académicas.
- c. Mejorar el conocimiento por parte del alumnado de la información relacionada con los Programas de Movilidad.
 - i. Semana de la Movilidad: organización, difusión y desarrollo.
- d. Dar a conocer y buscar la implicación del alumnado en la implantación del modelo pedagógico IKD (Aprendizaje Cooperativo y Dinámico).
 - i. Sensibilización y concienciación del modelo pedagógico IKD dirigida a los y las responsables docentes y alumnado.
 - ii. Fomento de los proyectos y trabajos de fin de carrera interdisciplinares.

- e. Impulsar en el alumnado las actividades relacionadas con su futuro laboral.
 - i. Jornadas de Orientación profesional (participación de expertos, antiguos estudiantes, centros de empleo, etc.).
 - ii. Visitas guiadas a empresas.
- f. Fomentar la cultura del emprendimiento y la participación en programas relacionados con este concepto.
 - i. Programas Entreprenari, ZITEK-ABIATU, EHU-Inizia, Etorkizulan.
 - ii. Jornadas formativas sobre «Aprender a Empezar».
 - iii. Fomento de la implantación de Junior Empresas en los Centros y su reconocimiento curricular.
 - iv. Análisis de los programas e iniciativas relativas al fomento del emprendimiento ya existentes dirigidos al alumnado.
 - v. Exposición pública de los proyectos fin de carrera y reconocimiento de los mejores
 - vi. IKD-GAZtE: Módulo autogestionado por el alumnado para el aprendizaje de competencias vinculadas con el Sentido de la Iniciativa.
- g. Organizar actividades paralelas a la docencia, dirigidas al alumnado y complementarias a su formación académica.
 - i. «Master Eguna-Día del Máster».
 - ii. Establecimiento de programas de prácticas de cooperación dentro de la UPV/EHU.
 - iii. Reuniones con el alumnado para organizar acciones formativas partiendo de sus intereses.
 - iv. Encuesta al alumnado sobre ¿a quién invitar?
- h. Fomentar las vocaciones investigadoras y la participación en las actividades de investigación organizadas por los Centros, Departamentos e Institutos.
 - i. Convocatoria de Becas de colaboración con los grupos de investigación consolidados y reconocidos por el Gobierno Vasco.
 - ii. «Ikerketa Eguna-Día de la Investigación».
 - iii. Sesiones informativas de los Departamentos sobre las becas de colaboración.
 - iv. Difusión, por parte del profesorado, de las actividades y proyectos de investigación organizados por los Departamentos.
 - v. Análisis de la participación y distribución de las becas de colaboración.
 - vi. Publicación de los trabajos de fin de carrera e implantación de las Student Research Journal.
 - vii. Reconocimiento para «Jóvenes Investigadores» (Premios).
 - viii. Fomento de las asociaciones científicas de estudiantes y la organización de congresos y jornadas «Jóvenes Investigadores».

2. Ámbito de gestión y representación:

- a. Mejorar la coordinación y los cauces de comunicación de los representantes de estudiantes con el alumnado universitario.
 - i. Facilitar a los Consejos de Estudiantes el acceso para comunicarse con sus representados: cuentas de correo para los consejos, buzones de sugerencias, listas de distribución, cápsulas informativas, etc.
 - ii. Elaboración del Boletín mensual de los representantes del alumnado.
 - iii. Creación de comisiones abiertas de participación estudiantil por Campus, integradas por los y las miembros de los Consejos de Estudiantes de Campus, asociaciones, otros agentes de alumnado, etc.
- b. Mejorar en el alumnado el conocimiento de los diferentes órganos de representación y de los derechos y deberes que les amparan.
 - i. Difusión entre el alumnado de las diferentes formas de representación.
 - ii. Creación de un espacio web propio de los representantes del alumnado.
 - iii. Jornadas de formación y trabajo de representantes del alumnado.
 - iv. Elaboración y difusión de la Guía de los representantes del alumnado.
 - v. Participación del Consejo de Estudiantes de la UPV/EHU en actividades de orientación universitaria.
 - vi. Elaboración de una presentación institucional sobre la representación estudiantil en las Jornadas de Acogida.
 - vii. Elaboración de una guía para el alumnado donde se recojan las dudas y respuestas relativas a la evaluación, organización de la docencia, derechos y deberes del alumnado, etc.
- c. Reconocer la participación del alumnado en gestión, tanto a nivel curricular como a nivel institucional.
 - i. Organización de Actos institucionales de reconocimiento a los y las representantes del alumnado.
 - ii. Información al profesorado de la Normativa que ampara a los y las representantes del alumnado.
 - iii. Difusión de los incentivos de los y las representantes: créditos por actividades específicas, SET, subvenciones, criterios en becas de movilidad y centro de prácticas, etc.
 - iv. Invitación a los representantes del alumnado a los actos institucionales de Graduación.
- d. Mejorar la gestión de los procesos electorales del alumnado en los diferentes órganos universitarios (claustro, consejo de gobierno, juntas, comisiones, consejos de estudiantes, delegados...).

- i. Campaña de difusión de los procesos electorales: clase por clase, folletos, mitin de 10 min. en clase, implicación profesorado...
 - ii. Análisis de la posibilidad de realizar la votación por Internet.
 - iii. Difusión de los resultados de la votación.
 - e. Potenciar la elección de Delegados y Delegadas de grupo/clase como figura más cercana al alumnado.
 - i. Campaña de difusión para la elección de Delegados y Delegadas de grupo, a principio de curso.
 - ii. Elaboración de un Protocolo de elección de Delegados y Delegadas: procedimiento, funciones y tareas, etc.
- 3. Ámbito sociocultural:
 - a. Fomentar el Asociacionismo universitario.
 - i. Información sobre las asociaciones en matrícula y en la jornada de acogida.
 - ii. «Elkarteen Eguna - Día de las Asociaciones»: organización y desarrollo; presentación de las asociaciones; cómo crear asociaciones, etc.
 - iii. Elaboración del Manual de Asociacionismo estudiantil.
 - b. Mejorar los canales de comunicación e información con el alumnado en relación con la oferta de actividades extra-académicas programadas.
 - i. Realización de foros y espacios digitales a través del correo institucional.
 - ii. Creación de un canal de «eventos» en la página Web.
 - iii. Implantación de una red social para el alumnado y gestionada por los Consejos de estudiantes, donde se publiquen las actividades de los Centros (Zabaldu, Moodle, Tuenti, Facebook...).
 - iv. Impulso de los SMS como recurso informativo (Mensario).
 - v. Propuesta de realización de actividades socioculturales en horarios lectivos (horarios compatibles).
 - vi. Difusión de convocatorias de ayudas para actividades socioculturales.
 - c. Fomentar entre el alumnado la iniciativa para promover actividades socioculturales.
 - i. Convocatoria de ayudas a Asociaciones universitarias para la realización de actividades culturales.
 - ii. Encuesta al alumnado en matrícula y auto-matrícula sobre actividades extra académicas de interés.
 - iii. Creación de una Comisión de actividades socioculturales.
 - iv. Concursos de música para grupos universitarios.
 - v. Concurso de actividades culturales presentadas por los Centros.
 - vi. Habilitación de espacios de reunión en los Centros y en el Campus.
 - vii. Convocatoria de premios para Proyectos de alumnado (Feria).

- viii. Organización de eventos a nivel Campus que agrupen actividades de fomento de la participación (día del voluntariado, día de las asociaciones, etc.).
- d. Potenciar y ampliar los vínculos entre el alumnado y la UPV/EHU a través de actividades socioculturales.
 - i. Organización, difusión y desarrollo de actos de graduación.
 - ii. Premios al alumnado por difundir la buena imagen de la institución.
 - iii. Organización, difusión y desarrollo del Club de Debate universitario.
 - iv. Programa «Conoce tu Universidad/Conoce tu Campus/Conoce tu Centro» para alumnado de 1º y 2º cursos: sesiones informativas, visitas a instalaciones, etc.
 - v. «Ikastegiaren Eguna-Día del Centro»: creación de una comisión organizadora, lunch-comida de hermandad, otras actividades, etc.
 - vi. Participación del Colegio Mayor Miguel de Unamuno y de las Residencias en la gestión de actividades socioculturales.

4. Ámbito comunitario:

- a. Fomentar el Voluntariado entre el alumnado.
 - i. Incentivación de la participación en voluntariado: créditos por actividades específicas...
 - ii. Impulso de las prácticas de cooperación.
 - iii. Reuniones con asociaciones externas (Gizalde, Bolunta...).
 - iv. Organización y desarrollo de la Feria de Voluntariado UNIVERSITOUR.
 - v. Jornadas de Voluntariado por Campus: «Día del Voluntariado».
 - vi. Creación de asociaciones de Voluntariado y de Cooperación al Desarrollo.
- b. Dar a conocer al alumnado las actividades de la UPV/EHU relacionadas con el voluntariado y la Cooperación (ONGs, convocatoria de ayudas, etc.).
 - i. Actualización de la web de Voluntariado y Cooperación de la UPV/EHU.
 - ii. Campaña de sensibilización de la aportación del fondo 0,7% de la matrícula.
 - iii. Organización y desarrollo de charlas informativas sobre voluntariado, ofrecidas por una o un voluntario.
 - iv. Organización y desarrollo de charlas informativas sobre la Oficina de Cooperación al Desarrollo.
 - v. Difusión de las iniciativas de los Centros.
- c. Ayudar y acompañar al alumnado de los programas de movilidad que visitan la UPV/EHU para facilitar su integración tanto en la vida social como en la vida universitaria.
 - i. Programa Buddy, de estudiantes que ayudan a los/as visitantes internacionales de grado.

5. Ámbito evaluativo:

- a. Fomentar la participación del alumnado en los procesos de evaluación de la Educación Superior.
 - i. Encuesta de opinión al alumnado sobre la docencia del profesorado.
 - ii. Participación del alumnado en el Comité de Autoevaluación, audiencias en la evaluación externa.
 - iii. Estudio de incorporación a la vida activa de personas tituladas universitarias en la UPV/EHU: difusión y divulgación de resultados.
 - iv. Encuestas de satisfacción dirigidas al alumnado sobre diferentes Servicios y Programas.
 - v. Mensaje informativo al alumnado acerca del significado de la encuesta de opinión sobre la docencia del profesorado.
 - vi. Visibilizar los resultados de las encuestas de opinión por Centros o Departamentos.
 - vii. Campaña de difusión dirigida al alumnado sobre las Comisiones de Calidad de los Centros.

Finalmente, se propone crear como órgano de control y seguimiento del Plan de Participación una Comisión de Participación, dependiente del Vicerrectorado de Alumnado, que se responsabilizará de articular y coordinar, mediante diferentes grupos de trabajo, la aplicación del Plan. Esta Comisión realizará, entre otras, las siguientes tareas (Bernaras, et al., 2012, p. 77):

- Planificar y determinar el calendario de implementación del Plan.
- Dar prioridad a las acciones más necesarias.
- Describir las acciones a desarrollar y concretar la metodología a seguir para llevarlas a cabo.
- Realizar el control y el seguimiento de la implementación de las acciones.
- Concretar los indicadores de evaluación del proceso y de los resultados, para analizar la evolución del logro de los objetivos propuestos.
- Presentar los resultados mediante informes de carácter anual.

7.2.23. Recomendaciones respecto a la participación de los estudiantes en la universidad del estudio Vía Universitaria (2016)

Antonio Ariño Villarroja y Elena Sintés Pascual publicaron en el 2016 los resultados del estudio llamado “Vía Universitaria” (Ariño y Sintés, 2016) sobre el acceso, las condiciones de aprendizaje, las expectativas y los retornos de los estudios universitarios. El estudio consiste en una encuesta realizada a 20.512 estudiantes de 19 universidades de la Red Vives de Universidades (XVU), y está impulsado y financiado por la Fundación Jaume Bofill (FJB). En uno de sus apartados tratan los resultados que han obtenido y las dos

recomendaciones que proponen respecto a la participación de los estudiantes en la universidad (Ariño y Sintés, 2016, pp. 63-65):

1. Consideran que hay oportunidades para ampliar la participación de los estudiantes dentro de la dinámica predominante basada en la representación mediante asociaciones y votaciones, teniendo en cuenta el carácter transicional de la condición estudiantil. En este sentido, insisten en la necesidad de fomentar una mayor participación de las mujeres, ya que según sus resultados, aunque son mayoritarias en el alumnado, son minoritarias en la participación asociativa y representativa; del mismo modo, se debe potenciar la participación de los estudiantes con menor capital educativo y de capas sociales más humildes.
2. Consideran que en el contexto universitario se produce de facto una situación de democracia oligárquica entre el alumnado (convocatoria abierta, pero participación minoritaria crónica), pero que las nuevas tecnologías de la sociedad digital se pueden utilizar para corregir estos efectos y conseguir una participación mayor mediante encuestas de diversos tipos y otras formas favorecidas por las redes sociales digitales, permitiendo democratizar de una manera excepcional los procesos de distribución del poder y de participación de los estudiantes universitarios.

7.2.24. Desarrollar una cultura de la participación de los estudiantes, Pickford (2016)

Entre sus conclusiones, Ruth Pickford (2016, p. 30) considera que las instituciones de Educación Superior, en vez de centrarse o reaccionar de manera poco sistemática ante cada una de las oportunidades de participación estudiantil emocionales, intelectuales y transaccionales, harían bien en desarrollar una cultura de la participación de los estudiantes a través de un marco integral incorporado. El objetivo es, según Pickford (2016) “proporcionar a todos los estudiantes oportunidades para la participación” (pp. 30-31).

El marco conceptual de participación de los estudiantes de Pickford (2016, p. 31) identifica las relaciones entre los objetivos, la participación y la práctica, lo que es útil para considerar cómo las prácticas a nivel individual, de titulación e institucional pueden ser desarrolladas para optimizar la participación de todos los estudiantes. A su vez, el marco conceptual propuesto puede ser utilizado como base para el desarrollo de estrategias integrales de participación estudiantil a todos los niveles. De la misma manera, las referencias al "currículum", al "entorno de aprendizaje" y a la "enseñanza" identifica las tres grandes influencias institucionales de participación de los estudiantes, aunque pueden necesitar ser adaptados para ajustarse a los contextos locales de cada institución.

Por otra parte, Pickford (2016, p. 31) considera que el liderazgo estratégico de la participación de los estudiantes debe implicar principalmente la identificación y la asignación de la enseñanza, el currículum y los recursos para proporcionar las oportunidades para

todos los estudiantes de participar emocional, transaccional y/o académicamente. Pickford también defiende que una visión holística de la participación a nivel estratégico debe formar una parte central de la planificación de las instituciones de Educación Superior. Lo cual necesita ser implementado en todos los niveles de la organización, a través de una visión clara y traducida en indicadores claves de rendimiento institucionales. En definitiva, Pickford sugiere que el marco que él propone puede aportar una contribución útil al desarrollo de estrategias de participación de los estudiantes y que cumple con las necesidades de los estudiantes y de las instituciones en el contexto de Educación Superior emergente.

7.2.25. Recomendaciones para mejorar el estado actual de la participación de los estudiantes universitarios europeos de los informes Bologna With Student Eyes (2015 y 2018)

Los informes de las ediciones del 2015 y del 2018 del estudio “*Bologna With Student Eyes*” (BWSE), realizados por la European Students’ Union (ESU), exponen una serie de recomendaciones para mejorar el estado actual de la participación de los estudiantes universitarios del EEES en la gobernanza de la educación superior. En 2015 hicieron las siguientes recomendaciones al respecto (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015, p. 18):

1. La legislación debe ser revisada en consulta con los sindicatos de estudiantes, para que la representación de los estudiantes esté garantizada en todas las universidades, a nivel regional y nacional, y asegurar que se fomente una cultura inclusiva en las estructuras de toma de decisiones.
2. Las estructuras y actividades de apoyo son necesarias para que los nuevos representantes estudiantiles sean incluidos como participantes activos y representativos en todo el proceso de toma de decisiones, y asegurar que los estudiantes sean tratados como socios iguales.
3. Los sindicatos de estudiantes necesitan ser apoyados con recursos y experiencia para que puedan brindar capacitación y apoyo accesibles y de alta calidad a los representantes estudiantiles.
4. Sería un recurso valioso una plataforma para el intercambio de buenas prácticas y el aprendizaje entre iguales entre los sindicatos de estudiantes y los grupos de jóvenes.

Además, para el informe BWSE de 2015 se realizaron una serie de grupos focales con los distintos sindicatos de estudiantes nacionales miembros de la ESU, en los que se discutió en torno a tres pilares para lograr la participación valiosa y significativa de los estudiantes (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015, pp. 15-17):

1. Una representación de estudiantes diversa y representativa (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015, p. 17), lo que significa que los puntos de vista de los diferentes estudiantes deben reflejarse en todos los niveles de las estructuras de representación,

incluyendo diversas perspectivas como la diversidad de género, la nacionalidad, el contexto, la edad y las necesidades de aprendizaje. Además, plantearon preocupaciones acerca de las limitaciones que los estudiantes de ciertas facultades o niveles de estudio enfrentan al ser incluidos en las estructuras, como por ejemplo la gran carga de trabajo académico de algunas titulaciones como la medicina, al igual que las responsabilidades de investigación o enseñanza de los estudiantes de Máster y de Doctorado.

2. La formación y el apoyo a los representantes de estudiantes (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015, p. 17), que resulta vital ante un panorama en el que la mayoría de los representantes estudiantiles completan sus mandatos a los 12 meses y donde muchos grados duran de 3 a 4 años. Al ser el relevo de los representantes estudiantiles muy elevado, la formación y la orientación son una parte esencial del proceso de relevo. En relación con todo ello, las universidades y los organismos nacionales de educación superior son considerados esenciales a la hora de iniciar a los representantes de estudiantes, ya sea a nivel local o nacional. Por ello han de responsabilizarse de que los representantes de estudiantes reciban la información práctica apropiada y tengan acceso al apoyo necesario durante todo su mandato para asegurar que puedan participar completamente sin barreras prácticas o administrativas. La formación y el apoyo a los representantes de estudiantes podría abarcar temas como hablar en público, gestionar el tiempo, tratar con autoridades de educación superior y realizar campañas, así como áreas específicas como el aseguramiento de la calidad y la salud mental.
3. El fomento de sistemas inclusivos y accesibles (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015, p. 17). Es vital que los sindicatos de estudiantiles sean accesibles y fomenten atmósferas inclusivas, en donde exista apoyo y solidaridad entre ellas en la medida en que se enfrentan a una serie de problemas comunes y comparten muchos éxitos. Dentro de los sindicatos estudiantiles y de las estructuras de las universidades, se crean agrupaciones y redes naturales de estudiantes que ofrecen apoyo y estabilidad a los estudiantes activistas que tienden a centrarse en intereses comunes como el área o el estudio, pero sobre todo a través de la clase o las estructuras de representación de la facultad.

En la edición 2018 del informe de BWSE, de manera complementaria a las recomendaciones de 2015, plantearon las siguientes dirigidas a mejorar la participación de los estudiantes europeos en la gobernanza de la educación superior (Sundberg, 2018, p. 24):

1. Los procedimientos de nombramiento y selección de los estudiantes para formar parte de los órganos preparatorios y de decisión a nivel nacional, institucional, docente y

programático deben ser transparentes y democráticos. Los estudiantes deben poder elegir o seleccionar a sus propios representantes, ya sea mediante elecciones abiertas o mediante la selección de cuerpos estudiantiles independientes que son responsables por toda la masa estudiantil.

2. La autoorganización de los estudiantes en sindicatos y organizaciones para participar en la toma de decisiones debe fomentarse y apoyarse a todos los niveles. Esto incluye brindar la oportunidad a las organizaciones de ser legalmente independientes.
3. Los países miembros deben asegurarse de que las leyes nacionales garanticen una representación mínima de estudiantes en todos los órganos de toma de decisiones dentro de la educación superior. El mínimo no debe ser inferior al 20% para otorgar a los estudiantes una influencia realista en las decisiones. Los estados deben hacer que el requisito legal sea universal para todas las instituciones de educación superior y en los diálogos con las universidades asegurándose de que se apliquen.
4. Deben establecerse estructuras de apoyo para los representantes de los estudiantes a fin de permitirles realizar adecuadamente su trabajo y deberes en nombre de sus compañeros. Esto incluye capacitaciones de alta calidad sobre el trabajo del foro al que ingresan y las estructuras, reglas y cultura en la toma de decisiones. Los sindicatos de estudiantes deben ser vistos como socios para proporcionar esto y recibir apoyo para hacerlo.
5. El respeto del derecho de los estudiantes a autoorganizarse y defender sus opiniones sobre la educación superior debería ser un requisito absoluto en cualquier país del EEES. Los estados miembros y los miembros potenciales que no lo hagan deben comprometerse y mostrar una mejora sustancial en la representación estudiantil dentro del cronograma de dos conferencias ministeriales. En caso contrario, se debería revocar su condición de miembro del EEES.

Por otro lado, el estudio BWSE 2015 también propone una serie de recomendaciones de cara a la mejora de la participación estudiantil universitaria en los sistemas de garantía de la calidad universitaria (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015, p. 37):

1. Los informes de la evaluación de la calidad deben ser accesibles para los estudiantes, otras partes interesadas y el público en general.
2. Los estudiantes deben ser reconocidos como socios competentes e iguales, y actuar como miembros de pleno derecho en los órganos de toma de decisiones de la garantía de calidad tanto de las propias universidades como de las agencias de evaluación.

En la edición de 2018 de BWSE se aportan nuevas recomendaciones que complementan y amplían las del 2015 en las que el papel de la participación de los estudiantes es subrayado de cara a la mejora de los sistemas de garantía de la calidad (Sundberg, 2018, pp. 52-53):

1. Construcción de confianza: Existe una mayor conciencia de la importancia del fomento de la confianza como un propósito importante de la garantía de calidad entre los estudiantes. Este propósito debe promoverse ampliamente, ya que sirve para asegurar que la garantía de calidad se base en fuentes de información creíbles, transparentes y relevantes y en procedimientos de toma de decisiones explicables.
2. Implementación de la participación de los estudiantes en la garantía de la calidad: Debería asignarse un enfoque de política importante respaldado por recursos significativos para la implementación de la mejorar la calidad de la participación de los estudiantes en la garantía de la calidad. Las condiciones para la participación de los estudiantes deben potenciar una participación amplia y significativa a nivel internacional y externo. La membresía igualitaria y sin restricciones de los estudiantes en cualquier órgano consultivo o de toma de decisiones debe ser una parte clave de cualquier proceso de garantía de calidad. Los estudiantes deben ser vistos como una parte crucial de los circuitos de retroalimentación dentro del control de calidad interno, particularmente cuando se considera la mejora de los programas de estudio.
3. Los estudiantes en el centro de las reformas políticas: Debe mejorarse y apoyarse la posición de los estudiantes en la formulación de políticas a nivel nacional. En la actualidad, sigue siendo insuficiente y cualquier reforma de la política nacional sobre garantía de calidad debe centrarse en las necesidades de los estudiantes. Los estudiantes son partes interesadas fundamentales y las personas directamente afectadas deben estar presentes de forma activa desde las primeras etapas iniciales de cualquier reforma política y su lugar en cualquier proceso legislativo debe garantizarse mediante el desarrollo de estructuras pertinentes.
4. La participación de los estudiantes como valor fundamental del EEES: La participación significativa de los estudiantes debería permanecer en el centro del proceso de Bolonia como uno de los valores fundamentales del Espacio Europeo de Educación Superior y debería recibir más atención en el trabajo futuro del Grupo de Seguimiento de Bolonia.
5. Transparencia e información: Para superar la falta de información sobre la garantía de calidad, se debe organizar obligatoriamente la capacitación pertinente de los estudiantes, el personal académico y el personal administrativo y se debe mejorar la provisión de información para garantizar un acceso igualitario a la información y los procedimientos.

Por otra parte, el estudio BWSE también trata el estado en Europa sobre el enfoque del aprendizaje centrado en el estudiante. En síntesis, las recomendaciones dadas en la edición 2015 para poner a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje son (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015, pp. 46-47):

1. Se debe proporcionar la financiación y los recursos necesarios para la implementación del aprendizaje centrado en el estudiante.
2. El sistema de educación superior, tanto a nivel nacional, institucional, de facultad y de aula, debe garantizar que se tratan a los estudiantes como socios iguales y que su voz se escucha en la toma de decisiones sobre el diseño curricular y de la evaluación.
3. La retroalimentación de los estudiantes debe tomarse en serio y ser continuamente utilizada en todas las partes del proceso de aprendizaje.
4. Los resultados de aprendizaje esperados deben ser diseñados tanto por el personal académico como por los estudiantes, y ser comunicados claramente a los estudiantes antes del inicio de la actividad de aprendizaje.
5. Los resultados de aprendizaje no deseados también deben ser tenidos en cuenta a lo largo del proceso de aprendizaje de los estudiantes, y utilizados en la evaluación de programas y cursos.
6. Se debe permitir a los estudiantes elegir entre diferentes cursos tanto dentro como fuera de la facultad permitiendo la movilidad de los estudiantes y ofreciendo estudios a tiempo parcial, también se debe proporcionar una multitud de opciones en los métodos de aprendizaje y de evaluación.
7. Las administraciones nacionales y las propias universidades deben garantizar que el personal docente reciba formación pedagógica continua y obligatoria, centrada en el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza y evaluación que les permita adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje y necesidades de los estudiantes.
8. Desarrollar estrategias, procedimientos y marcos para el aprendizaje centrado en los estudiantes, diseñados a nivel nacional y a todos los niveles institucionales. La implementación del aprendizaje centrado en el estudiante debe evaluarse continuamente y los estudiantes deben estar representados en cada uno de esos procesos.

En la edición de 2018 del BWSE, de manera complementaria a la anterior edición, se proponen las siguientes recomendaciones de cara a fomentar el enfoque del aprendizaje centrado en el estudiante en la educación superior (Sundberg, 2018, p. 116):

1. Como requisito previo para un aprendizaje centrado en el estudiante, las herramientas fundamentales de Bolonia (especialmente la metodología basada en resultados del aprendizaje) deben implementarse completa y sistemáticamente.
2. Los estudiantes deben convertirse en socios de pleno derecho en todos los niveles de su universidad, especialmente cuando se trata de la toma de decisiones sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza.

3. Las políticas a nivel nacional deben apoyar y facilitar la implementación de un aprendizaje centrado en el estudiante mediante la obtención de recursos y el intercambio de conocimientos y experiencias.
4. Las competencias de los profesores deben desarrollarse constantemente como parte de las iniciativas de mejora del aprendizaje y la enseñanza.
5. El aprendizaje y la enseñanza deben priorizarse tanto en la garantía de la calidad como en las políticas a nivel nacional.
6. Los sistemas de garantía de calidad, internos y externos, deben valorar, promover y recompensar la innovación pedagógica.

Igualmente, cabe tener en cuenta la tabla elaborada por la ESU para el informe BWSE de 2012 (Tabla 27), en la que se contemplan una serie de elementos del Proceso de Bolonia en diferentes líneas de acción que pueden facilitar el desarrollo de un enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante.

Finalmente, el estudio BWSE 2015 también propone una serie de recomendaciones de cara a la mejora del reconocimiento de los aprendizajes de los estudiantes, entre las cuales destaca una ligada al cambio de paradigma hacia un aprendizaje centrado en el estudiante (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015, p. 64):

- Como una de las bases para el cambio de paradigma hacia el aprendizaje centrado en el estudiante, el reconocimiento de los aprendizajes previos debería brindar a los estudiantes la posibilidad de reconocer las calificaciones independientemente de cómo se hayan obtenido. Debe basarse en la flexibilidad y la confianza que permitan reconocer las calificaciones obtenidas a través de la educación formal y no formal, así como del aprendizaje informal. Los países deben utilizar todo el potencial para diseñar el proceso flexible sin crear cargas burocráticas. El reconocimiento de los aprendizajes previos no solo puede utilizarse como una alternativa para matricularse en la educación superior, sino también para integrar las calificaciones obtenidas en otros lugares en el plan de estudios o para pasar a otro ciclo.

En la edición de 2018 del BWSE se incluyen a su vez recomendaciones al respecto en la misma línea que en la anterior edición (Sundberg, 2018, p. 63):

1. La legislación nacional debería prescribir la concesión gratuita del suplemento europeo al título.
2. Debería desarrollarse más el suplemento europeo al título para que se utilice para fomentar el reconocimiento del aprendizaje informal y no formal.
3. La experiencia sobre las formas de evaluar y validar los resultados del aprendizaje informal y no formal debe desarrollarse más en todos los contextos nacionales y difundirse entre el personal de las instituciones de educación superior.

Tabla 27. Elementos del Proceso de Bolonia que pueden facilitar el desarrollo del aprendizaje centrado en el estudiante

Línea de acción	Elementos/oportunidades que pueden fomentar el aprendizaje centrado en el estudiante
Los resultados del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Se puede consultar a los estudiantes cuando se diseñan los resultados del aprendizaje. - Las necesidades de los estudiantes y las características de la población estudiantil se tienen en cuenta al diseñar los resultados del aprendizaje. - Las características de la población estudiantil se pueden analizar y tener en cuenta al redactar los resultados del aprendizaje.
ECTS	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) correlacionado con los resultados de aprendizaje definidos en los distintos cursos y módulos. Los créditos se miden según la carga de trabajo del estudiante, independientemente de las horas de contacto.
Garantía de calidad	<ul style="list-style-type: none"> - Se puede consultar tanto al personal como a los estudiantes con respecto al proceso institucional de garantía de calidad. Las metodologías y directrices de garantía de calidad pueden y deben tener en cuenta elementos de enseñanza/aprendizaje. - Las evaluaciones externas se pueden reformar centrándose también en los problemas educativos.
Reconocimiento de aprendizaje previo y proceso de reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Las instituciones deben reconocer el aprendizaje previo, si es relevante para los resultados esperados del estudio. Si es así, debe ir más allá de renunciar a las condiciones de entrada siempre que sea posible. Todos los actores comprenden verdaderamente la educación basada en resultados cuando las instituciones ya no reclaman el monopolio del aprendizaje. - Las competencias adquiridas fuera del sistema formal deben ser reconocidas por la institución. También deberían contribuir a obtener el reconocimiento de las cualificaciones. - El proceso de reconocimiento debe facilitarse para que sea automático si no existen diferencias importantes en los itinerarios de estudio.
Movilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes móviles deben beneficiarse de apoyo para hacer frente a los diferentes entornos culturales / lingüísticos, a fin de evitar reducir el grado en que alcanzan los resultados de aprendizaje esperados durante un período de estudios determinado y al mismo tiempo son capaces de hacer frente a diferentes culturas y ambientes de aprendizaje. - Los estudiantes que estudian en el extranjero deben obtener un reconocimiento fácil de sus estudios. - El personal móvil debe utilizar las experiencias de movilidad como base para compartir buenas prácticas a través de las fronteras. Las comunidades de profesionales se están convirtiendo cada vez más en un método útil para difundir experiencias y enfoques innovadores de la enseñanza y el aprendizaje.
Dimensión social	<ul style="list-style-type: none"> - Deben tomarse medidas de apoyo especiales para ayudar a los estudiantes de entornos desfavorecidos. Los itinerarios de aprendizaje deben ser lo suficientemente flexibles como para permitir la combinación de trabajo y estudio, para ayudar mejor a los estudiantes de entornos no tradicionales a integrarse en la educación superior. Es necesario brindar servicios especiales de orientación a los estudiantes que no están acostumbrados a un modelo educativo en el que toman el control de su propia educación, así como a aquellos que han estudiado en instituciones de educación secundaria de mala calidad.

Fuente: Sundberg, 2018, p. 111.

7.2.26. Objetivos y acciones del I Plan de Participación Estudiantil de la Universidad de Sevilla (2019)

El I Plan de Participación Estudiantil de la Universidad de Sevilla (IPPE) contempla una serie de 27 medidas y acciones dirigidas a la consecución de los 6 objetivos contenidos en dicho Plan (US, 2019, pp. 27-30):

- **Objetivo 1:** Mejorar los canales de comunicación con el estudiantado:
 - i. Acción 1: Creación de una página web, alojada en el CAT, destinada al Plan de Participación Estudiantil, en el que se mantengan actualizadas las actividades programadas, para cada ámbito de participación, durante cada curso académico.
 - ii. Acción 2: Mantener, en la medida que lo permitan las disponibilidades presupuestarias, las becas de formación para la colaboración en tareas de dinamización en cada uno de los Centros Universitarios.
 - iii. Acción 3: Facilitar información sobre el Plan de Participación Estudiantil al estudiantado de nuevo ingreso, al inicio de cada curso académico, en la Jornada de Bienvenida.
 - iv. Acción 4: Creación de un hashtag específico para el Plan de Participación Estudiantil, para la difusión de actividades en las redes sociales de la Universidad de Sevilla.
 - v. Acción 5: Utilizar las pantallas de todos los Centros Universitarios para difundir las actividades del Plan.
- **Objetivo 2:** Contribuir a la formación integral del estudiante mediante la oferta de cursos y talleres destinados a desarrollar las competencias transversales que actualmente demanda el mercado de trabajo:
 - i. Acción 1: Ofertar al inicio de cada curso académico talleres formativos para el desarrollo de competencias transversales que faciliten la inserción laboral de los estudiantes.
 - ii. Acción 2: Mejorar el conocimiento de los estudiantes sobre los programas de movilidad nacional e internacional. Promover la realización de Mesas Redondas de Movilidad en todos los Centros para facilitar información y compartir experiencias.
 - iii. Acción 3: Fomentar la cultura del emprendimiento a través de actividades formativas.
 - iv. Acción 4: Fomentar la organización de conferencias, charlas y coloquios sobre materias complementarias a las específicas de cada titulación.
 - v. Acción 5: Programar nuevas actividades formativas, en la medida que las disponibilidades presupuestarias lo permitan, que vengán a atender las demandas de los estudiantes en este ámbito, planteadas a través de las encuestas anuales.
 - vi. Acción 6: Impulso del Aula de Debate de estudiantes de la Universidad de Sevilla, para el desarrollo de habilidades de comunicación y oratoria.

- vii. Acción 7: Fomentar la participación de los estudiantes en actividades de iniciación a la investigación y campaña de difusión sobre las becas de colaboración.
- viii. Acción 8: Realizar anualmente una campaña de difusión del programa “Rescatadores de Talento”, desarrollado en nuestra Universidad en virtud del Convenio promovido por el Vicerrectorado de Estudiantes con la Fundación Princesa de Girona.
- Objetivo 3: Hacer partícipe al estudiantado en iniciativas culturales, divulgativas, deportivas, de voluntariado, cooperación y educación para el desarrollo, entre otras.
 - i. Acción 1: Fomentar el asociacionismo universitario, organizando jornadas en las que se presenten las diferentes asociaciones universitarias y el protocolo para su creación.
 - ii. Acción 2: Fomentar las actividades de las Aulas de Cultura de los Centros.
 - iii. Acción 3: Favorecer las iniciativas estudiantiles para el desarrollo de actividades socioculturales y de educación para el desarrollo sostenible medioambiental.
 - iv. Acción 4: Reforzar la difusión de las actividades deportivas, culturales, divulgativas, de voluntariado y de cooperación, organizadas por la Universidad.
- Objetivo 4: Aumentar la participación del estudiantado en actividades de colaboración entre iguales.
 - i. Acción 1: Favorecer la creación de equipos multidisciplinares para la participación en competiciones universitarias o empresariales.
 - ii. Acción 2: Desarrollar cada curso académico un programa formativo específico para la formación de estudiantes mentores.
 - iii. Acción 3: Favorecer, a través de las Convocatorias de Apoyo a los Planes de Orientación y Acción Tutorial de los Centros, la extensión de la mentoría a todos los Centros y el aumento de estudiantes mentores.
 - iv. Acción 4: Propiciar la participación de los estudiantes en las actividades programadas en el Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) de la Universidad de Sevilla, mediante el reconocimiento de créditos y refuerzo de la difusión.
- Objetivo 5: Fomentar la participación activa en los órganos de gobierno, implicando al estudiantado en las acciones estratégicas de la Universidad y respaldando su actividad mediante un programa formativo específico.
 - i. Acción 1: Realizar una programación formativa específica al inicio de cada curso académico para los representantes de estudiantes, sobre órganos de gobierno y normativa universitaria.
 - ii. Acción 2: Realizar una campaña de difusión entre los estudiantes sobre la función de los representantes estudiantiles y sobre la importancia de la participación en los órganos de gobierno de la Universidad.

- iii. Acción 3: Reforzar la difusión de los diferentes procesos para la elección de representantes a través de los dinamizadores de Centros.
- Objetivo 6: Apoyar proyectos estudiantiles de interés destinados a difundir y transmitir conocimiento a la sociedad.
 - i. Acción 1: Apoyar y fomentar los proyectos estudiantiles, las Reuniones, Jornadas y Congresos de Estudiantes, organizados por el propio estudiantado en el ámbito de sus respectivas titulaciones y/o multidisciplinares.
 - ii. Acción 2: Facilitar apoyo para la presentación de proyectos nacionales y europeos impulsados por los estudiantes.
 - iii. Acción 3: Realizar anualmente una convocatoria, en función de las disponibilidades presupuestarias, para apoyar las iniciativas estudiantiles.

A demás de dichos objetivos y acciones, el IPPE contempla una serie de mecanismos para realizar un seguimiento del desarrollo del Plan (US, 2019, pp. 31-34):

- Índice de participación en las actividades recogidas en el PPE: Se analizarán los datos tanto de oferta (número de plazas) de las actividades como de demanda (número de estudiantes que han solicitado su participación), con el fin de medir el nivel de acogida de las acciones en cada uno de los ámbitos de participación.
- Propuestas y sugerencias para la actualización del PPE: De forma anual se abrirá un periodo para que la Comunidad Universitaria realice propuestas y sugerencias que contribuyan a la mejora y actualización del Plan. Se revisarán los ítems contenidos en la encuesta realizada para la elaboración de este Plan y se habilitará un plazo durante el primer mes de cada curso académico, para cumplimentar la encuesta, que estará accesible desde la plataforma web del Plan de Participación Estudiantil.
- Grado de satisfacción de los estudiantes sobre las nuevas actividades desarrolladas implantadas durante el curso: Tras la realización de las actividades se pedirá a los asistentes que cumplimenten cuestionarios de evaluación para conocer su grado de satisfacción.
- Grado de desarrollo de las acciones previstas en el Plan para la consecución de los objetivos fijados.

Finalmente, con el objeto de realizar la actualización anual del Plan, cada inicio de curso académico se realizará (US, 2019, p. 35):

- Una campaña de difusión del PPE: Al principio de cada curso académico se dará a conocer el Plan mediante su publicación en la web del PPE y en el portal CAT, información directa a los estudiantes por los dinamizadores de Centro, mensajes a través de redes sociales y publicación en BINUS.
- Una recogida de propuestas sobre el PPE: El primer mes de cada curso académico se abrirá un plazo para la recogida de propuestas sobre el Plan, en la web del PPE. Estas

propuestas serán analizadas para la actualización del Plan de Participación Estudiantil del siguiente curso académico.

- Una campaña de sensibilización sobre la importancia de la participación en la vida: A lo largo del curso académico se realizarán distintas acciones de divulgación para sensibilizar al estudiantado sobre la importancia de su participación y sobre la importancia de aportar sus sugerencias y propuestas para la actualización permanente del PPE. universitaria.

7.2.27. Prácticas de alto impacto de la National Survey of Student Engagement - NSSE (2015 y 2020)

El estudio norteamericano de la “National Survey of Student Engagement” (NSSA 2015, 2020) incluye también lo que llaman “Prácticas de Alto Impacto” de participación de los estudiantes (HIPs, en sus siglas en inglés), que son experiencias educativas enriquecedoras que puede cambiarte la vida y que por lo general exigen mucho tiempo y esfuerzo, facilitan el aprendizaje fuera del aula, requieren interacciones significativas con los profesores y otros estudiantes, fomentan la colaboración con otros, y proporcionan retroalimentación frecuente y sustantiva. En el estudio de la NSSA recomiendan que todos los estudiantes vivan al menos 2 Prácticas de Alto Impacto a lo largo de su experiencia universitaria, uno al principio y otro más adelante. Las seis prácticas de alto impacto que nombran en la NSSE (2015, p. 11) son las siguientes:

1. Comunidad de aprendizaje: Participar en una comunidad de aprendizaje o algún otro programa formal donde grupos de estudiantes toman dos o más clases juntos.
2. Aprendizaje Servicio: Acerca de cómo muchos de los cursos en la universidad han incluido un proyecto basado en la comunidad.
3. La investigación con profesores: Trabajar con un profesor en un proyecto de investigación.
4. Prácticas o experiencia de campo: Participar en una pasantía, cooperativa, experiencia de campo, etc.
5. Estudiar en el extranjero: Participar en un programa de estudio en el extranjero.
6. Culminar con una experiencia “senior”: Con un curso final, un proyecto “senior” o tesis, un examen final o integral, un portafolio, etc.).

Capítulo 8. Dimensiones, categorías y subcategorías de análisis iniciales

Para alcanzar los objetivos de la investigación, se ha partido de una serie de dimensiones, categorías y subcategorías de análisis de partida, que nacen de manera inductiva a partir de las aportaciones del estudio bibliográfico del marco teórico. En coherencia con la metodología de la investigación, estas dimensiones, categorías y subcategorías iniciales han estado abiertas a la posibilidad de ser modificadas a partir del análisis de los datos y evidencias recogidas a lo largo del proceso de la investigación, emergiendo de manera inductiva nuevas categorías y/o subcategorías, viéndose modificadas e incluso desaparecer las ahora propuestas. De esta forma se sigue la premisa de que un problema de investigación en Ciencias Sociales lo es de objetos y a la vez de sujetos (Soto González, 1999), lo que hace que no deba ser tratado mediante categorías rígidas y no complejas. Las dimensiones iniciales de análisis, con sus respectivas categorías y subcategorías son las que se definen a continuación.

8.1. Dimensión 1: Clasificaciones de la participación estudiantil en la comunidad universitaria protagonista del estudio

Esta dimensión se fundamenta en las aportaciones de los autores y los estudios contemplados en el Capítulo 4. *Clasificaciones de participación*. Esta dimensión engloba diversas clasificaciones posibles de la participación estudiantil: Formas o vías; tipos o modalidades; ámbitos; tiempos o momentos; espacios o infraestructuras; rango o nivel; y cualquier otra clasificación que pudiera emerger. Por tanto, dentro de esta primera dimensión se contemplan diversas categorías y subcategorías:

C1.1. Formas o vías de participación (Astin, 1999; Rajani, 2001; Santos Guerra, 2003; Krause, 2005; Lizzio & Wilson, 2009; Jover, et al., 2011; Susinos y Ceballos, 2012; Bernaras, et al., 2012; Rodero, et al., 2012; US, 2019): Hace referencia a los distintos canales o manera concretas para participar. Algunos ejemplos de canales de participación podrían ser: Votar en elecciones universitarias; ser delegado o representante estudiantil; participar en las dinámicas académicas de clase/aula; participar en una asociación estudiantil; participar en actividades o iniciativas extraacadémicas; realizar una reclamación o solicitud formal; participar en un consejo de estudiantes; etc.

C1.2. Tipos o modalidades de participación (Sánchez Horcajo, 1979; Pretty, 1995; White, 1996; Serrano y Sempere, 1999; Trilla y Novella, 2001; Jans & De Backer, 2002; Pike & Kuh, 2005; Coates, 2007; Wong, et al., 2010; Trilla, et al., 2011; Martín y Lorente, 2011): Se

definen como las diversas formas o maneras de participar. Entre las posibles modalidades de participación se contemplan las siguientes:

- a) En función de si hay una intermediación o no para ello: Cuando no hay la intermediación de personas o de ningún otro tipo, se habla de una *Modalidad de participación directa*, sin embargo, cuando sí hay algún tipo de mediación (a través de personas o medios como internet, por ejemplo) se habla de una *Modalidad indirecta de participación*.
- b) En función de la presencia física o ausencia de ella del participante: *Modalidad presencial Vs Modalidad no presencial* (e-mails, redes sociales, plataformas virtuales, foros virtuales, etc.).
- c) En función del número de participantes, es decir, si la participación es una *Iniciativa individual* o por el contrario es una *Iniciativa colectiva*.
- d) Finalmente, en función del origen del tipo de participación: *Institucionalizada* (contemplada oficialmente por la institución) Vs *No institucionalizada* (no contemplada oficialmente por la institución).

C1.3. Ámbitos de participación (Gil Villa, 1993; Bretones, 1996; Rajani, 2001; Santos Guerra, 2003; Lizzio & Wilson, 2009; Trowler, 2010; Ariño, 2011; Almorza y Del Río, 2011; Trilla, et al., 2011; Susinos y Ceballos, 2012; Parés, et al., 2012; Roderó, et al., 2012; Bernaras, et al., 2012; ACER, 2012c; US, 2019): Se definen en función de la temática sobre la que se desarrolla la participación, por ejemplo: *Académico-científico* (en clase, seminarios, cursos extraacadémicos, congresos, grupos de investigación...); *Cultural* (actividades musicales, danza, literarias, dramatúrgicas,...); *Deportivo* (campeonatos deportivos); *Político-gobernanza universitaria* (asociacionismo, representante estudiantil, reclamaciones o quejas, evaluación de la calidad docentes,...); *Ocio* (fiestas, carnavales,...); *Voluntariado* (voluntariado universitario); *Laboral-formativo* (Prácticas laborales o becas de formación en la universidad); etc.

C1.4. Tiempos o momentos de participación (Santos Guerra, 2003): Es otra manera de clasificar la participación en función de los tiempos y momentos en los que se participan. En el ámbito universitario puede clasificarse, por ejemplo, entre *tiempo lectivo* y *tiempo no lectivo*.

C1.5. Espacios e infraestructuras de participación (Krause & Coates, 2008; Almorza y Del Río, 2011; Bernaras, et al., 2012; Parés, et al., 2012): Pueden ser 1. *Físicos o arquitectónicos* (Aulas, salas para el estudiantado, salas de estudio, laboratorios, polideportivos, plazas, etc.), 2. *Virtuales* (Espacios virtuales, foros on-line, webs, grupos de whatsapp, listas de distribución de mensajería instantánea, etc.), o 3. *Órganos, instituciones*

o *entidades* ligadas de forma directa o indirecta con la universidad (Asambleas de estudiantes, Asociaciones, Claustro Universitario, Consejos de Departamento, etc.).

C1.6. Rango o nivel de acción y repercusión de la participación (Bretones, 1996; Rajani, 2001; Krause & Coates, 2008): La participación, a su vez se puede clasificar por el rango o nivel de acción y/o de repercusión dentro de la universidad en la que se desarrolla. Por ejemplo se puede clasificar la participación en 1. *Nivel micro* (participar dentro de las dinámicas del aula o clase); 2. *Nivel medio* (participar dentro de un ámbito más amplio que el aula, como por ejemplo la Facultad); y 3. *Nivel macro* (participar dentro de un rango más amplio aún, como por ejemplo el conjunto de la universidad).

8.2. Dimensión 2: Prácticas y costumbres de participación de los protagonistas del estudio

La fundamentación teórica de esta dimensión se encuentra en los autores y estudios contemplados en el apartado 4.1. *Grados o escalas de la Participación*, y en el Capítulo 5. *Escalas, indicadores y variables de participación*. Esta dimensión de análisis engloba varios aspectos de índole conductual, constituyéndose diversas categorías y subcategorías (Krause & Coates, 2008):

C2.1. La experiencia de participación del estudiantado en la universidad: Es decir, la conducta, el grado, la intensidad o la frecuencia de participación actual del estudiantado en cada uno de los distintos tipos o clasificaciones de participación estudiantil existentes en la comunidad universitaria (Arnstein, 1969; Hart, 1992; Davidson, 1998; Shier, 2001; Krause & Coates, 2008; ESU, 2011; Rodero, et al., 2012; Bernaras, et al., 2012; ACER, 2012c; Baik, et al., 2015; NSSE, 2015; HEA, 2015; ISSE, 2019).

C2.2. La experiencia de participación del estudiantado en otras esferas de la vida social fuera del marco universitario, como el deportivo, cultural, cívico, político, etc. (UPM, 2010; Rodero, et al., 2012; Ariño, et al., 2014).

C2.3. La experiencia de participación del estudiantado, previa a la vida universitaria, en el ámbito académico o en el cívico/político (Merhi, 2011; Soler, et al., 2012).

C2.4. La experiencia de participación del profesorado en la universidad durante su etapa como estudiantes universitarios.

8.3. Dimensión 3: Percepciones, conocimientos, ideas, creencias, motivaciones, identidad, valoraciones y satisfacción de los protagonistas del estudio, relacionados con la participación del estudiantado en el ámbito universitario

Al igual que la dimensión 2, la fundamentación teórica de la dimensión 3 se encuentra en los autores y estudios contemplados en el Capítulo 5. *Escalas, indicadores y variables de participación*. Esta dimensión abarca aspectos cognitivos, intelectuales y emocionales diversos como las percepciones, las concepciones, las motivaciones, la identidad, la información, el conocimiento, las valoraciones y la satisfacción, en referencia a aspectos relacionados con la participación y/o la actitud participativa del estudiantado en la universidad. Por ello, se pueden desglosar algunas categorías y subcategorías:

C3.1. Las percepciones, valoraciones y satisfacción (Soler, et al., 2011; Bernaras, et al., 2012; Rodero, et al., 2012; Ariño, et al., 2014; NSSE, 2015; Whiteley, 2016): De manera concreta, se tienen en cuenta las percepciones, las valoraciones y la satisfacción sobre diversos aspectos relacionados con la participación estudiantil, como por ejemplo:

- a) El grado de participación del estudiantado en la comunidad universitaria;
- b) El grado de posibilidades u oportunidades reales existentes de participación del estudiantado (tiempo, oportunidades y espacios para ello) en los distintos canales, modalidades, ámbitos/niveles y campos de participación estudiantil en la comunidad universitaria;
- c) El esfuerzo y el interés, tanto del estudiantado como del profesorado, para fomentar la participación de los estudiantes en los distintos canales, modalidades, ámbitos/niveles y campos de participación en la comunidad universitaria;
- d) La utilidad, tanto para el desarrollo académico, profesional y personal del estudiantado, como para el buen funcionamiento de la Facultad, de que los estudiantes mantengan una actitud participativa en cada uno de los distintos canales, modalidades, ámbitos/niveles y campos de participación estudiantil universitaria;
- e) El grado en el que están representados los propios intereses del estudiantado por parte de los delegados o representantes de estudiantes y de las asociaciones estudiantiles; y
- f) La motivación altruista o egoísta de las personas que se presentan a delegado o representante de estudiantes.
- g) La suficiencia de la proporción de presencia estudiantil prevista en los distintos órganos de gestión o gobierno universitario;
- h) La relevancia de la voz y el voto de los delegados o representantes de estudiantes a nivel decisorio en el funcionamiento/gobierno de la universidad; y

- i) Los distintos canales de información universitaria al estudiantado (Docentes, delegados o representantes estudiantiles, tableros de anuncio, reuniones informativas, página web, plataforma virtual, etc.).

C3.2. La motivación del estudiantado (Guenther & Miller, 2011; Soler, et al., 2011; Roderó, et al., 2012; Bernaras, et al., 2012): Para participar en los distintos canales, modalidades, ámbitos/niveles y campos de participación estudiantil en la comunidad universitaria.

C3.3. Las concepciones: Sobre diversos aspectos relacionados con la participación estudiantil (Roderó, et al., 2012), entre los que, por ejemplo, se encuentran los siguientes:

- a) La responsabilidad del estudiantado como miembro de la comunidad universitaria en el funcionamiento de la universidad;
- b) La actitud participativa como un objetivo educativo;
- c) La participación del alumnado en el contexto universitario como un derecho de estos;
- d) La participación del estudiantado en el contexto universitario como una necesidad para el buen funcionamiento de la universidad; y
- e) El estudiantado como miembros de la comunidad universitaria Vs como usuarios o clientes (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015).

C3.4. La identidad o sentido de pertenencia del estudiantado (Krause & Coates, 2008; Bernaras, et al., 2012; Roderó, et al., 2012; Baik, et al., 2015): respecto a diversos contextos universitarios en los que participar, por ejemplo:

- a) Sentimiento de “identificación con” o “pertenencia a” la comunidad universitaria;
- b) Sentimiento de “pertenencia a” o “identificación con” el grupo/clase; y
- c) Sentimiento de “vocación” o “identificación” con los estudios que se están cursando.

C3.5. La información que recibe y el conocimiento del estudiantado (Urraca, 2005; Soler, et al., 2011; Bernaras, et al., 2012; Roderó, et al., 2012): Sobre diversos aspectos relacionados con la participación estudiantil, entre los que por ejemplo se encuentran los siguientes:

- a) Los derechos y obligaciones del colectivo de estudiantes como miembros de la comunidad universitaria,
- b) Los distintos canales reglamentados de participación estudiantil en la comunidad universitaria;
- c) Los distintos órganos de gobierno o de gestión universitaria en el que los estudiantes tienen derecho a participar; y
- d) Sus propios delegados o representantes de estudiantes;
- e) Etc.

8.4. Dimensión 4: Iniciativas, políticas y legislación relacionadas con la participación del estudiantado en el ámbito universitario

La fundamentación teórica de esta dimensión se encuentra en las políticas, legislación, autores y estudios contemplados en el apartado 6.2. *Marco específico: Estado, políticas y legislación de la participación estudiantil universitaria*. Esta dimensión abarca las siguientes categorías: Las políticas (C4.1.), las iniciativas o buenas prácticas (C4.2.) universitarias dirigidas a alcanzar una mayor y/o mejor participación estudiantil en la universidad, y la legislación relacionada con la participación estudiantil universitaria (C4.3.).

8.5. Dimensión 5: Factores claves que favorecen u obstaculizan la participación activa, inclusiva y democrática del estudiantado en la vida universitaria

La presente dimensión se fundamenta en los autores y estudios que aparecen en el Capítulo 7 de la presente tesis, *Aportaciones sobre las causas y las soluciones de la baja participación*. Esta dimensión hace referencia a una serie de factores claves que favorecen u obstaculizan la participación del estudiantado en la vida universitaria, detectados tanto por el investigador como por los participantes en la investigación. Está compuesta por dos categorías:

C5.1. Los factores claves que ayudan o fomentan la participación del estudiantado en la vida universitaria.

C5.2. Los factores claves que obstaculizan o dificultan la participación del estudiantado en la vida universitaria.

Referencias bibliográficas

- ACER. (2012). *The Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE) 2012 Institution Report*. Recuperado de https://www.acer.edu.au/files/AUSSE_2012_Institution_Report.pdf
- ACER. (2012b). *AUSSE 2012 Australasia University Executive Summary Report*. Recuperado de https://www.acer.edu.au/files/AUSSE_2012_Australasia_University_Executive_Summary.pdf
- ACER. (2012c). *AUSSE 2012 Australasian University Report Results*. Recuperado de https://www.acer.edu.au/files/AUSSE_2012_Australasia_University_Report.pdf
- ACER. (2012d). *Student Engagement Questionnaire*. Recuperado de https://www.acer.edu.au/files/AUSSE_2012_SEQ.pdf
- ACER. (2012e). *Postgraduate Student Engagement Questionnaire*. Recuperado de https://www.acer.edu.au/files/AUSSE_2012_PSEQ.pdf
- ACER. (2012f). *Staff Student Engagement Questionnaire*. Recuperado de https://www.acer.edu.au/files/AUSSE_2012_SSEQ.pdf
- AEDEANEE. (2011). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva – Recomendaciones para la puesta en práctica*. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-ES.pdf
- AEDEANEE. (2011b). *Participation in Inclusive Education – A Framework for Developing Indicators*. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators_Participation-in-Inclusive-Education.pdf
- AERA. (2011). The Code of Ethics of American Educational Research Association. *Educational Researcher*, 40(3), pp. 145–156. DOI: 10.3102/0013189X11410403
- Almorza, D. y Del Río, L. (2011). *Plan integral de participación del alumnado de la Universidad de Cádiz: Introducción, descripción y diagnóstico de la situación actual*. Cádiz: Universidad de Cádiz. Recuperado el 10-09-2016 en: http://www.uca.es/recursos/doc/Unidades/Gab_Com_Mark/oficina_prensa/1524789736_842011152317.pdf
- Almorza, D. y Del Río, L. (2011b). *Plan integral de participación del alumnado de la Universidad de Cádiz: Objetivos y medidas*. Cádiz: Universidad de Cádiz. Recuperado de http://www.uca.es/recursos/doc/Atencion_al_Alumnado/NORMATIVA/121483293_2672011132542.pdf
- Anduiza, E. y de Maya, S. (2005). *La qualitat en la participació: una proposta d'indicadors*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de <http://www.fbofill.cat/sites/default/>

files/405.pdf

- ANECA. (2015). *Criterios y directrices para la garantía de la calidad 2015*. Recuperado de http://www.aneca.es/content/download/13305/164819/file/DOCENTIA_nuevadoc_v1_final.pdf
- Arana Llera, M. B. (2012). *Comunidades Académicas Universitarias y Políticas Públicas en Educación Superior en Argentina. Una perspectiva antropológica (1992 - 2012)* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España. Recuperado de https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/660330/arana_llera_marta_beatriz.pdf?sequence=1
- Ariño, A. y Llopis, R. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España. Eurostudent IV*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=14909&codigoOpcion=
- Ariño, A., Llopis, R., y Soler, I. (Dirs.) (2011). *Proyecto ECoViPEU. Encuesta de Condiciones de Vida y de Participación de los estudiantes universitarios en España*. Recuperado de <http://www.viauniversitaria.net/wp-content/uploads/2014/10/MEMORIA-ECOVIPEU.pdf>
- Ariño, A., Llopis, R., y Soler, I. (Dirs.) (2014). *Desigualdad y Universidad: la Encuesta de Condiciones de Vida y de Participación de los estudiantes universitarios en España 2011*. Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado de http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/42244/Desigualdad%2cdiversidadyUniversidad_content.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ariño, A. y Sintés, E. (2016). *Via Universitària: Ser estudiant universitari avui*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de http://www.fbofill.cat/sites/default/files/ViaUniversitaria_InformesBreus62_100516.pdf
- Arnstein, S. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. Recuperado de http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic793411.files/Wk%203_Sept%2017th/Arnstein_1969_Ladder%20of%20Participation.pdf
- Arostegui, J. (2006). La Participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, (2), 44-50.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education, *Journal of College Student Development*, Septiembre/Octubre 1999 (originalmente publicado en 1984), 40(5) 518-529. Recuperado de <https://www.middlesex.mass.edu/ace/downloads/astininv.pdf#search=Student%20Involvement%3A%20A%20Developmental%20Theory%20for%20Higher%20Education>

- Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K. & Santa, R. (2010). *Student-Centred Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions*. Bruselas: European Students' Union. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539501.pdf>
- Baik, C., Naylor, R. & Arkoudis, S. (2015). *The First Year Experience in Australian Universities: Findings from two decades, 1994 – 2014*. Melbourne Centre for the Study of Higher Education (CSHE), Melbourne: University of Melbourne. Recuperado de http://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0016/1513123/FYE-2014-FULL-report-FINAL-web.pdf
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company, Social Sector Office. Recuperado de http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf
- Benedict, R. (2010). La integración de la cultura. En Bohannan, Paul y Mark Glazer (eds.), *Lecturas de antropología* (pp. 178-185). Madrid: McGraw Hill.
- BERA. (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*. Recuperado de <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf?noredirect=1>
- Bernaras, E., Etxegarai, F. y Barrio, I. (2012). *I Plan de Participación del Alumnado de la UPV/EHU*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Recuperado de https://www.ehu.eus/documents/3026289/3132364/Plan_Participacion_Alumnado.pdf/252a5f58-d50a-4972-b01e-8b0e7594d146?t=1416239625000
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Sociología de la transmisión cultural. El Roure, Barcelona.
- Bretones, A. (1996). *Concepciones y prácticas de participación en el aula según los estudiantes de magisterio* (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5010001.pdf>
- Boas, F. (1964) [1943]. *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. Buenos Aires: Solar/Hachette. Recuperado de https://monoskop.org/images/9/90/Boas_Franz_Cuestiones_fundamentales_de_antropologia_cultural_1964.pdf
- Buckley, A. (2015). *UKES 2015. Students' perceptions of skills development*. York: Higher Education Academy. Recuperado de https://www.heacademy.ac.uk/system/files/ukes_2015.pdf
- Camilleri, C. (1985). *Antropología Cultural y Educación*. Lausana: UNESCO.
- Chalice, G. (coord.) (2020). *2019 Student Experience Survey*. Recuperado de https://www.qilt.edu.au/docs/default-source/ses/ses-2019/2019-ses-national-report.pdf?sfvrsn=6486ec3c_10

- Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, M., Rostami, R. & Nosratabadi, M. (2008). Social Participation, Sense of Community and Social Well Being: a Study on American, Italian and Iranian University Students. *Social Indicators Research* (89), 97-112.
- Coates, H. (2005). The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance. *Quality in Higher Education*, 11(1), pp. 25–36.
- Coates, H. (2007). A Model of Online and General Campus-Based Student Engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2): 121–141.
- Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de Educación Superior en Praga, del 19 de mayo de 2001. Recuperado de http://media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf
- Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de Educación Superior en Berlín del 19 de septiembre de 2003. Recuperado de http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Comunicado_berlin.pdf
- Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de Educación Superior en Bergen, del 19-20 de mayo de 2005. Recuperado de http://media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf
- Constitución Española de 1978.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2008). Advanced mixed methods research designs. En Plano, V. L. y Creswell, J. W. (Eds.). *The mixed methods reader* (pp. 161-196). Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sage.
- Crosier, D., Purser L. & Smidt, H., (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. EUA. Recuperado de <http://www.eua.be/publications/eua-reports-and-studies.aspx>
- CSIC. (2011). *Código de Buenas Prácticas Científicas del CSIC*. Recuperado de https://www.cnb.csic.es/documents/CBP_CSIC.pdf
- Davidson, S. (1998). Spinning the wheel of empowerment. *Planning*, 1262(3), 14-15. Recuperado de <http://www.sarkissian.com.au/wp-content/uploads/2009/06/Davidson-Spinning-wheel-article1998.pdf>
- Declaración de Bergen - Uniendo para una voz global de los estudiantes, del 11 de mayo del 2016. Global Student Voice. Recuperado de <http://www.globalstudentvoice.org/es/declaracion-de-bergen/>
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción Para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, del 5-9 de marzo de 1990. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el s. XXI*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- Deslauriers, J-P. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Pereira: Editorial Papiro.
- Dewey, J. (2004) [1916]. *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Eagleton, T. (2001). *La Idea de Cultura*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (1977). *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid: Narcea.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria. Un libro para educar en libertad*. Barcelona: Octaedro.
- ESU. (2013). *Policy paper on public responsibility, governance and financing of higher education*. Recuperado de https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/BM64_7aai_Public_responsibility_governance_financing_PROOFREAD.pdf
- EUA. (2007). *Declaración de Lisboa. Las universidades europeas más allá de 2010: Diversidad con un propósito común*. Recuperado de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doceua/Lisbon_Declaration_multilingue.pdf
- Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad: Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Flecha, R. y García, C. (2007). Comunidades de Aprendizaje. En Merino, A. y Plana, J. (Edits.). *La ciudad educa. Aportaciones para una política educativa local* (pp. 307-318). Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Fórum IDEA. (2002). Comunidades de aprendizaje: participación, calidad y transformación social. *Educación*, (29), 103-121.
- Francés, F. J. (2008). El laberinto de la participación juvenil: Estrategias de implicación ciudadana en la juventud. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, (2), 35-51. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9029/1/OBETS_02_03.pdf
- Francisco, A. (2010). Construyendo ciudadanía participativa en la sociedad de la información. *Revista de Medios y Educación*, (37), 135-146.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. Recuperado de <http://www.isbe.net/learningsupports/pdfs/engagement-concept.pdf>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Fundación Kaleidos RED. (2003). *Plan estratégico de participación*. Gijón: Ediciones Trea.

- Gairín, J. (2009). El trabajo colectivo y la gestión del conocimiento generado. En Ministerio de Educación (Edits.), *La estructura colegiada en los centros educativos: Trabajo coordinado y trabajo en equipo* (pp. 101-152). Madrid: Secretaría General Técnica.
- Galán Palomares, F. M. y Pietkiewicz, K. (coord.) (2015). *Bologna With Student Eyes 2015*. Bruselas: ESU. Recuperado de http://media.ehea.info/file/ESU/32/8/Bologna-With-Student-Eyes_2015_565328.pdf
- García Agustín, P. y Ripollés, M. (2015). El compromiso de las universidades con su estudiantado y los sistemas de rendición de cuentas. En Climent, V., Michavila, F. y Ripollés, M. (Edits.). *El gobierno de las universidades. Reformas necesarias y tópicos manidos* (pp. 185-196). Madrid: Tecnos.
- García Roca, J. (2004). *Políticas y programas de participación social*. Madrid: Síntesis.
- García, A. y Zubietta, J.C. (Coord.) (2008). *Funcionamiento de las instituciones, la calidad de vida y la participación social: la percepción de universitarios de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, España, Paraguay y Perú*. Santander: TGD. Recuperado de <http://grupos.unican.es/tallersociologia/Funcionamiento%20de%20las%20instituciones,%20la%20calidad%20de%20vida%20y%20la%20participaci%C3%B3n%20social.pdf>
- Geertz, C. (1993). *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Motara.
- Giddens, A. (1991). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gil, G. J., (2010). Neoevolucionismo y ecología cultural. La obra de Julian Steward y la renovación de la enseñanza de la antropología en la Argentina. *Revista del Museo de Antropología*, (3), 225-238. Recuperado de <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/antropologia/article/view/231/311>
- Gil Villa, F. (1993). La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios. *Revista de Educación*, (300), 49-61.
- Goodenough, W. (1957). *Cultural anthropology and Linguistics*, en el informe de la Séptima Mesa Redonda Anual sobre Lingüística y el Estudio de las Lenguas, *Georgetown University series on language and linguistics*, nº 9, Washington: Georgetown University.
- Guenther, C. & Miller, R. L. (2011). Factors that Promote Engagement. En Miller, R. L., Amsel, E., Kowalewski, B., Beins, B., Keith, K. & Peden, B. (Eds.). *Promoting student engagement, volume 1: Programs, techniques and opportunities* (pp. 10-17). Syracuse, NY: Society for the Teaching of Psychology. Recuperado de <http://teachpsych.org/Resources/Documents/ebooks/pse2011vol1.pdf>
- Hardy, C. & Bryson, C. (2010). Student engagement: paradigm change or political expediency? *Networks Magazine*, (9), 19-23. Recuperado de

http://arts.brighton.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0011/64775/Christine-Hardy-article-from-Networks09-pp-19-23.pdf

- Harris, M. (1982). *Introducción a la antropología general*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. Florencia: UNICEF. Publicado por la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de UNICEF como: La Participación de los Niños: de la participación simbólica a la Participación Auténtica. Recuperado de https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf
- Haya Salmón, I. (2011). *Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora* (Tesis doctoral). Universidad de Cantabria, Santander, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/79118/TesisIHS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- HEA. (2015). *UK Engagement Survey – UKES 2015*. Recuperado de https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/UKES_2015_items.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México D. F.: McGraw-Hill.
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, 59-81.
- INJUVE. (2014). Sondeo de opinión “*Jóvenes, Satisfacción Personal, Participación Asociativa y Voluntariado*”. *Informe*. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/2016/04/publicaciones/informesondeo_2014-1.pdf
- INJUVE. (2014b). Sondeo de opinión “*Jóvenes, Satisfacción Personal, Participación Asociativa y Voluntariado*”. *Tablas de resultados*. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/2016/04/publicaciones/tablassondeo_2014-1.pdf
- INJUVE. (2014c). Sondeo de opinión “*Jóvenes, Valores y Ciudadanía*”. *Informe de resultados*. Madrid: Observatorio de la Juventud de España, Estadística Injuve. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/2016/04/publicaciones/informesondeo_2014-2.pdf
- INJUVE. (2014d). Sondeo de opinión “*Jóvenes, Valores y Ciudadanía*”. *Tablas de resultados*. Madrid: Observatorio de la Juventud de España, Estadística Injuve. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/2016/04/publicaciones/tablassondeo_2014-2.pdf
- INJUVE. (2017). *Jóvenes, Participación y Cultura Política. Informe de resultados*. Madrid: Observatorio de la Juventud de España, Estadística Injuve. Recuperado de

http://www.injuve.es/sites/default/files/2018/27/publicaciones/sondeo_2017-1_informe.pdf

- ISSE. (2013). *The Irish Survey of Student Engagement (ISSE) Implementation of the 2013 National Pilot*. Recuperado de http://studentsurvey.ie/wp-content/uploads/2013/12/ISSE_Survey_final2013.pdf
- ISSE. (2014). *The Irish Survey of Student Engagement: Results from 2014*. Recuperado de <http://studentsurvey.ie/wp-content/uploads/2014/11/ISSE-Report-2014-web.pdf>
- ISSE. (2014b). *Irish Survey of Student Engagement (ISSE) 2014 Questions*. Recuperado de <http://studentsurvey.ie/wp-content/uploads/2014/01/ISSE-2014-questions-web.pdf>
- ISSE. (2015). *The Irish Survey of Student Engagement: Results from 2015*. Recuperado de http://studentsurvey.ie/wp-content/uploads/2015/11/ISSE-Report_2015-final-tagged.pdf
- ISSE. (2015b). *Validity and Reliability of the Irish Survey of Student Engagement 2015*. Recuperado de <http://studentsurvey.ie/wp-content/uploads/2015/11/Validity-and-Reliability-of-the-Irish-Survey-of-Student-Engagement-2015.pdf>
- ISSE. (2015c). *Relationship between revised and original ISSE questions*. Recuperado de <http://studentsurvey.ie/wp-content/uploads/2016/05/Question-items-ISSE-and-revised-ISSE-2016.pdf>
- ISSE. (2015d). *Revised ISSE Question Items 2016*. Recuperado de <http://studentsurvey.ie/wp-content/uploads/2016/05/ISSE-revised-questions-from-2016.pdf>
- ISSE. (2019). *The Irish Survey of Student Engagement. National Report 2019*. Recuperado de <https://studentsurvey.ie/sites/default/files/2019-10/StudentSurvey.ie%20National%20Report%202019.pdf>
- James, R., Krause, K-L. & Jennings, C. (2010). *The First Year Experience in Australian Universities: Findings from 1994 to 2009*. Melbourne: University of Melbourne. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.723.8190&rep=rep1&type=pdf>
- Jans, M. & De Backer, K. (2002). *Youth (-work) and social participation. Elements for a practical theory*. Bruselas: Flemish Youth Council JeP!
- Jenkins, H.; Purushotma, R.; Weigel, M.; Clinton, K. & Robison, A. J. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21 Century*. Chicago: The MacArthur Foundation. Recuperado de https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confroning_the_Challenges.pdf
- Jover, G.; López, E. y Quiroga, P. (2011). La universidad como espacio cívico: valoración estudiantil de las modalidades de participación política universitaria. *Revista de Educación*, número extraordinario 2011, 69-91.

- Kahn, J., S. (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Kottak, C. P. (2006). *Antropología Cultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Krause, K.-L. (2005). *Understanding and promoting student engagement in university learning communities*. Comunicación presentada en el James Cook University Symposium 2005, Sharing Scholarship in Learning and Teaching: Engaging Students, 21-22 September 2005, Townsville/Cairns, Queensland. Recuperado de http://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0007/1761523/Stud_eng.pdf
- Krause, K.-L., Hartley, R., James, R. & McInnis, C. (2005). *The first year experience in Australian universities: Findings from a decade of national studies*. Canberra: Department of Education, Science and Training. Recuperado de http://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0008/1670228/FYEReport05CLK.pdf
- Krause, K.-L. & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.
- Kroeber, A.L. & Kluckhohn, C. (1952). Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions. *Peabody Museum of American Archeology and Ethnology. Harvard University*, 47(1).
- Lévi-Strauss, C. 1979 [1950]. Introducción a la obra de Marcel Mauss. En Mauss, M., *Antropología y sociología* (pp. 13-42). Madrid: Tecnos.
- Lévi-Strauss, C. 1993 [1949]. *Las estructuras elementales del parentesco*. Tomo I. Barcelona: Planeta Agostini.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Linton, R. (1978) [1945]. *Cultura y Personalidad*. México: FCE.
- Lizzio, A. & Wilson, K. (2009). Student Participation in University Governance: the Role Conceptions and Sense of Efficacy of Student Representatives on Departmental Committees. *Studies in Higher Education*, 34(1), 69-84.
- Llena Berñe, M. A., Parcerisa Aran, A. y Úcar Martínez, X. (2009). *10 ideas claves. La acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Lotman, J. M. & Uspenskij, B. (1979) [1971]. Sobre el mecanismo semiótico de la cultura. En Lotman, J. M. & Escuela de Tartu, *Semiótica de la cultura* (pp. 67-92). Madrid: Cátedra.
- Malinowski, B. (1984) [1944]. *Una teoría científica de la cultura*. Madrid: Editorial Sarpe.

- Malo González, C. (2006) [1996]. *Arte y cultura popular*. Biblioteca Digital Andina, suministrado por la Universidad del Azuay. Recuperado de <http://www.comunidadandina.org/bda/docs/EC-CA-0004.pdf>
- Mann, S. J. (2001). Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and Engagement. *Studies in Higher Education*, 26(1), 7-19.
- Marcum, J. W. (2000). Out with motivation, in with engagement. *National Productivity Review*, (18), 57-59.
- Martín, I. y Lorente, J. (2011). *La participación política de los estudiantes universitarios*. Ponencia presentada en la “Escuela de Participación Estudiantil - La participación Estudiantil en el Horizonte 2020: Bases para el Cambio Universitario”, organizada por la UIMP y la CREUP. Recuperada de http://api.ning.com/files/b3GglxSo*vFxDPYWSAKTaM0oXRczMWLuQ3BI5pndknlYIH EI8%20WSCZ-9*9q3QhU2fz24Qd4o30yGhRxbIXAeGkMzRh6l1*zx8/informel MartinJLorente.pdf
- Mayor Zaragoza, F. (2002). El cometido ético de la Universidad del s. XXI. *Pensamiento y Cultura*, octubre, (5), 151-155.
- Merhi, R. (2011). *Las claves de la participación estudiantil en la universidad española*. Ponencia presentada en el Congreso UNIVEST 2011 de la Universitat de Girona. Recuperado de <http://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3812/155.pdf;jsessionid=B0A5C43FE6BAC8F92EC525F5ED4BFEEA?sequence=1>
- Michavila, F. y Parejo, J. L. (2008). Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia. *Revista de Educación*, nº extraordinario de 2008, 85-118.
- Michavila, F., García, J., Martínez, J., Merhi, R., Esteve, F. y Martínez A. (2012). *Análisis de las políticas y estrategias de acogida e integración de los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades españolas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://catedraunesco.es/repositorio/Informe%20EA2011-0072.pdf>.
- Miller, B. (2011). *Antropología Cultural*. Madrid: Pearson.
- Miller, R. L. & Butler, J. M. (2011). Outcomes Associated with Student Engagement. En Miller, R. L., Amsel, E., Kowalewski, B., Beins, B., Keith, K. & Peden, B. (Eds.). *Promoting student engagement, volume 1: Programs, techniques and opportunities* (pp. 18-23). Syracuse, NY: Society for the Teaching of Psychology. Recuperado de <http://teachpsych.org/Resources/Documents/ebooks/pse2011vol1.pdf>
- Montes, A. (1993). *El concepto de cultura*. En Proyecto Docente de Antropología Social, Universidad de Murcia. Recuperado de http://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_defcultura.pdf
- Morín, E. (1992) [1991]. *El Método IV. Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*. Madrid: Cátedra.

- Morín, E. (1984). *Sociologie*. París: Fayard; 2ª edic. aumentada, 1994.
- Morín, E. (1999) [1986]. *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (2001) [1977]. *El Método I. La naturaleza de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Myers, D. (2005). *Psicología Social*. México. Mc Graw-Hill Interamericana.
- Neves, J. (2019). *UK Engagement Survey 2019*. Recuperado de <https://www.advance-he.ac.uk/reports-publications-and-resources/student-surveys/uk-engagement-survey-ukes#reports>
- Nicholls Gallego, A. (2011). *Animando a Investigar Socioculturalmente: La representación estudiantil en la Universidad*. Melendro, Miguel. (dir.) Tesina. UNED.
- NSSE. (2015). *Engagement Insights: Survey Findings on the Quality of Undergraduate Education—Annual Results 2015*. Recuperado de http://nsse.indiana.edu/NSSE_2015_Results/pdf/NSSE_2015_Annual_Results.pdf#page=12
- NSSE. (2015b). *National Survey of Student Engagement 2015. The College Student Report*. Recuperado de http://nsse.indiana.edu/pdf/survey_instruments/2015/NSSE%202015%20-%20US%20Spanish.pdf
- NSSE. (2020). *Engagement Indicators & High-Impact Practices*. Recuperado de <https://nsse.indiana.edu/nsse/survey-instruments/eis-and-hips.docx>
- OCDE. (2001). *Citizens as partners: Information, consultation and public participation in policy-making*. Recuperado de <http://www.internationalbudget.org/wp-content/uploads/Citizens-as-Partners-OECD-Handbook.pdf>
- Parejo Llanos, J. L. (2016). *La participación de los estudiantes en la Universidad: políticas y estrategias para su mejora en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior* (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/40422/1/T38106.pdf>
- Parés, M., Chela, X. y Martí, M. (2012). *La participación estudiantil en las universidades. Introducción, marco analítico y metodología*. IGOP. Recuperado de http://pagines.uab.cat/participacionestudiantil/sites/pagines.uab.cat/participacionestudiantil/files/DT_Introduccion_IGOP.pdf
- Parés, M., Chela, X. y Martí, M. (2012b). *La participación estudiantil en las universidades. Análisis comparado de casos*. IGOP. Recuperado de http://pagines.uab.cat/participacionestudiantil/sites/pagines.uab.cat/participacionestudiantil/files/DT_analisis%20comparativo_IGOP.pdf
- Parés, M., Chela, X. y Martí, M. (2012c). *La participación estudiantil en las universidades. Guía de propuestas*. IGOP. Recuperado de http://pagines.uab.cat/participacionestudiantil/sites/pagines.uab.cat/participacionestudiantil/files/DT_propuestas_IGOP_0.pdf

- Pérez Gómez, Á. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Juste, R., de Lara Guijarro, E. y Sebastian Ramos, A. (1989). La participación estudiantil y tutorial en la UNED. *Bordón*, 41(3), 521-530.
- Pike, G.R. & Kuh, G.D. (2005). A Typology of Student Engagement for American Colleges and Universities. *Research in Higher Education*, 46(2), 185–209. Recuperado de [http://cpr.indiana.edu/uploads/Pike,%20Kuh%20\(2005\)%20A%20Typology%20of%20Student%20Engagement%20for%20American%20Colleges%20and%20Universities.pdf](http://cpr.indiana.edu/uploads/Pike,%20Kuh%20(2005)%20A%20Typology%20of%20Student%20Engagement%20for%20American%20Colleges%20and%20Universities.pdf)
- Pickford, R. (2016). Student Engagement: Body, Mind and Heart – A Proposal for an Embedded Multi-Dimensional Student Engagement Framework. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 4(2), 25-32. Recuperado de <http://jpaap.napier.ac.uk/index.php/JPAAP/article/viewFile/198/pdf>
- Plantan, F. (2002). *Universities as Sites of Citizenship and Civic Responsibility. Final General Report*. Strasbourg: Steering Committee for Higher Education and Research. Recuperado de <https://wcd.coe.int/wcd/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=320068&SecMode=1&DocId=814140&Usage=2>.
- Pretty, J. (1995). Participatory Learning For Sustainable Agriculture. *World Development*, 23(8): 1247-1263. Recuperado de <http://preval.org/documentos/00486.pdf>
- Radloff, A., Coates, H., Taylor, R., James, R. & Krause, K. (2012). *2012 University Experience Survey National Report*. Recuperado de <https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/ues2012nationalreport.pdf>
- Rajani, R. (2001): *The participation rights of adolescents: a strategic approach*. New York: UNICEF Working Paper Series.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española (23ª Ed.)*. Madrid: Espasa.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.
- Reichert, S. & Christian, T. (2003). *Trends III: Progress towards the European Higher Education Area*. EUA. Recuperado de <https://eua.eu/downloads/publications/trends%20iii%20progress%20towards%20the%20european%20higher%20education%20area.pdf>

- Reichert, S. & Christian, T. (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. EUA. Recuperado de <https://eua.eu/downloads/publications/trends%20iv%20european%20universities%20implementing%20bologna.pdf>
- Rodero, E., Ferrer, M., Figueras, M., Hernández-Leo, D., Mir, J., Murillo, C. y Fernández, F. (2012). *La participación estudiantil en la UPF*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de https://www.academia.edu/attachments/32731138/download_file?st=MTYwNjA4MzMxNCw2Mi4xNzQuMTg4LjlyMiwyMTcxMDQy&s=profile&ct=MTYwNjA4MzMxMywxNjA2MDgzMzM5LDIxNzEwNDI=
- Sánchez Horcajo, J.J. (1979). *La gestión participativa en la enseñanza*. Narcea, Madrid.
- Sánchez Vázquez, A. (1976). La ideología de la neutralidad ideológica, *Zona Abierta*, (7), 34-42.
- Santos Guerra, M. A. (2003). La participación es un árbol. En Gómez García, J. y Luengo Horcajo, F. (coord.): *Escuelas y familias democráticas* (pp. 10-28). Madrid: Proyecto Atlántida. Recuperado de <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/Escuelas-y-Familias-Democr%C3%A1ticas.pdf>
- Sarramona, J. y Roca, E. (2007). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. *Revista cuatrimestral del consejo escolar del estado*, (4), 22-33.
- Serrano, J. y Sempere, D. (1999). *La participación juvenil en España*. Barcelona: Fundació Ferrer i Guàrdia.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, 15(2), 107-117. Recuperado de http://ipkl.gu.se/digitalAssets/1429/1429848_shier2001.pdf
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, (56), 411-436.
- Soler, P., Fullana J., Muñoz, G., Pallisera M., Planas, A., Vilá, M., Vilá, A. y Guell, E. (2008). *La participació dels estudiants a la universitat. Anàlisi de la situació a la UDG*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional uniVest 08 «El estudiante como eje de cambio en la universidad» en Girona.
- Soler, P., Vilá, M., Fullana J., Planas, A. y Pallisera M. (2011). La opinión de los estudiantes sobre su participación en la universidad. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 323-344.
- Soler, P., Vilá, M., Fullana J., Planas, A. y Pallisera M. (2012). La participación de los estudiantes en la universidad: Dificultades percibidas y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, (358), 542-562.
- Soto González, M. (1999). *Edgar Morin. Complejidad y sujeto humano* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/133208.pdf>

- Sundberg, C. (coor.) (2018). *Bologna With Student Eyes 2018*. Bruselas: ESU. Recuperado de https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2019/02/BWSE-2018_web_Pages.pdf
- Susinos, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, (359), 16-23.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, (359), 24-44.
- Thompson, J. B. (2002) [1990]. *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México D. F.: División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Xochimilco.
- Tójar, J.C. y Serrano, J. (2000). Ética e investigación educativa. *RELIEVE*, 6(2). Recuperado de https://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2_2.htm
- Trilla, J., Jover, G., Martínez, M. y Romañá, T. (2011). La participación de los estudiantes en el gobierno y la vida universitaria. *Encounters on Education*, (12), 93-111.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (26), 137-164. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie26f.htm>
- Trilla, J.; Gros, B.; López F. y Martín M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*. Barcelona: Ariel Educación.
- Ufert, K. (coor.) (2011). *No student left Out the do's & don'ts of student participation in higher education decision-making*. Bruselas: ESU. Recuperado de <https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/ESCBI-handbook-online.pdf>
- UNESCO. (1974). *Recomendación sobre Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114040s.pdf#page=150>
- UNESCO. (1982). *Declaración de México sobre las Políticas Culturales de la UNESCO*, realizada en la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales. Recuperado de http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf
- UPM. (2010). *Modelo educativo UPM. Etapa II. Acceso e incorporación a la Universidad*. Recuperado de http://catedraunesco.es/me/UPM/documentacion_files/etapa2.pdf
- Urraca, J. L. (2005). *Informe de participación sobre la representación estudiantil en el Consejo de Gobierno de la Universidad de Cantabria*. Santander: Universidad de Cantabria.

- US. (2019). *I Plan de Participación Estudiantil de la Universidad de Sevilla*. Recuperado de http://cat.us.es/sites/default/files/documentos/normativa-resoluciones-y-reglamentos/plan_de_participacion_estudiantil_cg.pdf
- White, L. (1982). *La ciencia de la cultura. Un estudio sobre el hombre y la civilización*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- White, S. (1996). Depoliticising development: the uses and abuses of participation. *Development in Practice*, 6 (1), 142-155. Recuperado de <http://www.rrojasdatabank.info/eade142-155.pdf>
- Whiteley, S. (coord.) (2016). *2015 Student Experience Survey National Report*. Recuperado de https://www.qilt.edu.au/docs/default-source/default-document-library/2015-student-experience-survey-nationalreport09208891b1e86477b58fff00006709da.pdf?sfvrsn=4dc8ec3c_0
- Wolf, E. (2001). *Figurar el poder. Ideologías de dominación y crisis*. México D.F.: CIESAS.
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A. & Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American journal of community psychology*, 46(1-2), 100-114. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/44674474_A_Typology_of_Youth_Participation_and_Empowerment_for_Child_and_Adolescent_Health_Promotion

ANEXO: Formulario utilizado para recoger las declaraciones de consentimiento informado por parte de los participantes en el estudio

D./D^a _____, con NIF _____,
mayor de edad (Parte 1),

DECLARA que queda informado/a de forma inequívoca y precisa de:

1. Los objetivos del proyecto de investigación *“La cultura de participación del alumnado de la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense”*, y
2. Que sus datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que estará sometido a y con las garantías de la *Ley orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal*.

Y tomando todo ello en consideración, con exclusiva finalidad científica y/o pedagógica y en el marco de y en relación con el proyecto de investigación *“La cultura de participación del alumnado de la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense”*,

AUTORIZA a D. Jorge Antonio Fernández de los Ríos, con NIF _____, (Parte 2) a:

1. Ser fotografiado/a y grabado/a por cualquier medio técnico;
2. Usar las imágenes y audios captados en el marco de la presente autorización;
3. Fijar, reproducir, representar, comunicar y editar por cualquier medio técnico las imágenes y los audios captados en el marco de la presente autorización; y
4. Publicar, en parte o enteramente, las imágenes y los audios captados en el marco de la presente autorización, en las que aparezcan tanto individualmente como en grupo, por cualquier medio técnico, formato, soporte e integradas en cualquier otro material conocido o por conocer.

El responsable del fichero es la parte 2, ante el cual la parte 1 podrá ejercer los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición, enviando una comunicación a la dirección _____; con la referencia “Protección de Datos”; todo lo cual se informa en cumplimiento del artículo 5 de la *Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal*.

Firmado en Madrid a _____ de _____ de 20____

La parte 1

La parte 2

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**LA CULTURA DE PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTADO DE LA
FACULTAD DE EDUCACIÓN - CENTRO DE FORMACIÓN DEL
PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE**

VOLUMEN II

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADO POR

D. Jorge Antonio Fernández de los Ríos

DIRECTORES

D^a. María Remedios Belando Montoro

D. Gonzalo Jover Olmeda

Madrid

FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

TESIS DOCTORAL

**LA CULTURA DE PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTADO DE LA
FACULTAD DE EDUCACIÓN - CENTRO DE FORMACIÓN DEL
PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE**

VOLUMEN II

AUTOR

D. Jorge Antonio Fernández de los Ríos

DIRECTORES

D^a. María Remedios Belando Montoro

D. Gonzalo Jover Olmeda

Madrid, enero de 2021

ÍNDICE COMPLETO DE CONTENIDOS

VOLUMEN I

Resumen	xxxv
Abstract	xxxvii
Introducción	xxxix
PRIMERA PARTE: PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	1
Capítulo 1. Qué se investiga y por qué.....	3
1.1. Tema del estudio, problema de investigación e interés personal por el mismo	3
1.2. Idea de partida e importancia científica del tema	4
1.2.1. La importancia de la Cultura de Participación desde un enfoque de educación para la emancipación y un modelo de educación democrática.....	4
1.2.2. El valor pedagógico de la Cultura de Participación	8
1.2.3. Importancia de una Cultura de Participación para la mejora de la formación inicial docente y la calidad de las universidades	14
1.3. Los objetivos y las preguntas de la investigación	20
Capítulo 2. Metodología de la investigación.....	23
2.1. Enfoque epistemológico: Paradigma de la complejidad	23
2.1.1. “Complejidad” frente a “Simplificación”	23
2.1.2. “Sujetos de estudio” frente a “Objetos de estudio”	24
2.1.3. Co-construcción social de la realidad	25
2.1.4. Inmersión subjetiva y objetivación del investigador respecto al objeto estudiado	25
2.1.5. Relevancia de la comprensión.....	26
2.1.6. La opción por lo concreto, por el fenómeno o evento	27
2.1.7. Relación entre la teoría y el fenómeno	28
2.2. Enfoque metodológico: Estudio de caso cualitativo.....	28
2.2.1. Diseño metodológico emergente	30
2.2.2. Énfasis en la voz de los protagonistas de la investigación.....	30
2.2.3. Multiplicidad de vías de aproximación o estrategias metodológicas	31
2.2.4. Rigor en la investigación cualitativa	31
2.2.4.1. Dependencia.....	31
2.2.4.2. Credibilidad	32
2.2.4.3. Transferencia o aplicabilidad de resultados.....	33
2.2.4.4. Fundamentación	34

2.3. Evolución de la metodología del estudio	34
2.3.1. Del diseño metodológico inicial al desarrollo metodológico final	34
2.3.2. Elaboración del marco teórico	37
2.3.3. Elaboración del trabajo de campo del estudio de caso	38
2.3.3.1. Descripción del escenario de la investigación: El caso de la Facultad de Educación de la UCM	38
2.3.3.2. Recogida de datos de las fuentes de información o “casos”	42
2.3.3.2.1. Las fuentes documentales	42
2.3.3.2.1.1. Normativa de la UCM relacionada con la participación estudiantil.....	43
2.3.3.2.1.2. Memorias e informes de la UCM con datos sobre participación	44
2.3.3.2.1.3. Fuentes documentales sobre participación electoral estudiantil universitaria en la UCM.....	46
2.3.3.2.2. Las fuentes testimoniales.....	49
2.3.3.2.2.1. Criterios de selección de los participantes en el estudio.....	50
2.3.3.2.2.2. Sujetos participantes	51
2.3.3.2.2.2.1. Personal Laboral de la Universidad: Personal Docente e Investigador (PDI) y Personal de Administración y Servicios (PAS)	52
2.3.3.2.2.2.2. Estudiantes	54
2.3.3.2.2.3. Diseño y realización de las entrevistas individuales semiestructuradas	59
2.3.3.2.2.4. Diseño y realización de los grupos de discusión	60
2.3.3.2.3. La observación participante y no participante: El Diario de Campo	63
2.3.3.3. Tratamiento y análisis de los datos	64
2.3.3.4. Temporalización	67
2.4. Principios éticos que han guiado la investigación.....	67
2.4.1. Coherencia y transparencia ideológica, teórica, epistemológica y metodológica	69
2.4.2. Protección de los derechos de los sujetos de la investigación	69
2.4.3. Evitar conflictos de interés	70
SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO	73
Capítulo 3. Aproximación conceptual ¿Qué es la <i>Cultura de Participación</i>?	75
3.1. Aproximación al concepto de <i>Cultura</i>	76
3.1.1. Polisemia del concepto y definición de la RAE	76
3.1.2. Evolucionismo y neo-evolucionismo	77
3.1.3. Relativismo, Funcionalismo, Estructuralismo, Configuracionismo, Semiótica, Dinamismo y Teoría de la Estructuración	78
3.1.4. Teoría de las formas o modelos culturales	81
3.1.5. Psicología y Cognitivism cultural	81
3.1.6. Materialismo cultural y la Teoría del Sistema Mundial y Economía Política	82

3.1.7. Antropología simbólica o interpretativa	83
3.1.8. Perspectiva Marxista-Socialista contemporánea	84
3.1.9. Definición operativa de <i>Cultura</i> de la UNESCO (1981).....	84
3.1.10. Síntesis y definición de <i>Cultura</i>	85
3.2. Aproximación al concepto de <i>Participación</i>	87
3.2.1. Polisemia del concepto y definición de la RAE	87
3.2.2. Participación ciudadana: Arnstein (1969); Bernstein (1990); White (1996); OCDE (2001); García Roca (2004); Llena Berne, Parcerisa Aran y Úcar; y Martínez (2009).....	89
3.2.3. Participación infantil y juvenil: Hart (1992); Rajani (2001); Jans y De Backer (2002); Francés (2008); Trilla y Novella (2001).....	92
3.2.4. Participación en la escuela: Esteve (1977); Fernández Enguita (1993); Bretones (1996); Santos Guerra (2003); Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004); Susinos y Ceballos (2012).....	96
3.2.5. Participación estudiantil universitaria: Astin (1999 [1984]); Marcum (2000); Krause (2005); Coates (2007); García y Zubieta (2008); Trowler (2010); Nicholls (2011); Merhi (2011); Pickford (2016); y Universidad de Sevilla (2019).....	101
3.2.6. Definición de <i>Participación</i>	110
3.3. Síntesis: Aproximación al constructo de <i>Cultura de Participación</i>	111
Capítulo 4. Clasificaciones de participación	113
4.1. Grados o escalas de la <i>Participación</i>	113
4.1.1. Escalera de la Participación, Sherry R. Arnstein (1969)	113
4.1.2. Escalera de la participación infantil y juvenil, Roger Hart (1992).....	114
4.1.3. Rueda de la Participación, Scott Davidson (1998).....	115
4.1.4. Los Caminos hacia la participación, Harry Shier (2001)	117
4.1.5. Grados o etapas de participación del estudiantado en la gobernanza universitaria, European Students' Union - ESU (2011).....	118
4.2. Tipos o modalidades de participación	119
4.2.1. Participación formal vs Informal y directa vs indirecta, Sánchez Horcajo (1979).....	119
4.2.2. Tipología de la participación, Jules N. Pretty (1995).....	119
4.2.3. Los cuatro tipos de participación, Sara White (1996).....	120
4.2.4. Tipología de la participación juvenil en España, Serrano y Sempere (1999)	121
4.2.5. Tipología de la participación social de la infancia, Trilla y Novella (2001)	122
4.2.6. Tipos de participación juvenil, Marc Jans y Kurt De Backer (2002).....	124
4.2.7. Tipos de participación estudiantil universitaria institucional, Pike y Kuh (2005)	125
4.2.8. Estilos de participación estudiantil universitaria, Coates (2007).....	126
4.2.9. Pirámide de la tipología de participación y empoderamiento de los niños y adolescentes, Wong, Zimmerman y Parker (2010).....	127

4.2.10. Tipos de participación estudiantil universitaria, Trilla, Jover, Martínez y Romañá (2011).....	128
4.2.11. Tipos o modelos puros que vertebran la representación estudiantil universitaria, Martín y Lorente (2011).....	129
4.3. Ámbitos, contextos o marcos de participación.....	132
4.3.1. Ámbitos o contextos de participación educativa en los centros escolares no universitarios, Gil Villa (1993).....	132
4.3.2. Ámbitos, modalidades y sub-modalidades de participación de los estudiantes escolares, Bretones (1996)	133
4.3.3. Marcos geográficos e institucionales de la participación de los adolescentes, Rajani (2001).....	134
4.3.4. Ámbitos de participación en la escuela, Santos Guerra (2003).....	134
4.3.5. Ámbitos de actuación de los representantes de estudiantes universitarios, Lizzio y Wilson (2009).....	135
4.3.6. Ámbitos de la participación de los estudiantes universitarios, Trowler (2010).....	135
4.3.7. Dimensiones de la participación estudiantil en la vida universitaria, Ariño y Llopis (2011).....	136
4.3.8. Áreas de participación de los estudiantes del Plan Integral de Participación del Alumnado de la Universidad de Cádiz (2011).....	137
4.3.9. Objetos o ámbitos de participación estudiantil universitaria, Trilla, Jover, Martínez y Romañá (2011)	138
4.3.10. Ámbitos de la participación estudiantil escolar, Susinos y Ceballos (2012).....	139
4.3.11. Caras o ámbitos de la participación estudiantil en la Universidad Pompeu Fabra (2012).....	139
4.3.12. Espacios de participación estudiantil universitaria, Parés, Chela y Martí (2012).....	140
4.3.13. Ámbitos de participación del I Plan de Participación del Alumnado de la Universidad del País Vasco (2012)	141
4.3.14. Ámbitos de participación del I Plan de Participación Estudiantil de la Universidad de Sevilla (2019)	141
4.4. Formas, canales o vías de participación	143
4.4.1. Formas de participación de los estudiantes en la universidad, Astin (1999)	143
4.4.2. Roles o formas de participación de los adolescentes, Rajani (2001)	143
4.4.3. Las “ramas” del “árbol de la participación”, Santos Guerra (2003).....	143
4.4.4. Vías de participación de los estudiantes universitarios, Krause (2005).....	144
4.4.5. Formas de participar y tipos de procesos de recogida de información o de consulta de los representantes de estudiantes universitarios, Lizzio y Wilson (2009).....	145
4.4.6. Formas de participación estudiantil en la universidad, Jover, López y Quiroga (2011).....	146

4.4.7. Formatos que puede adoptar la participación estudiantil, Susinos y Ceballos (2012).....	147
--	-----

Capítulo 5. Escalas, indicadores y variables de participación..... 149

5.1. Anduiza y de Maya (2005): Una propuesta de indicadores de la calidad de la participación.....	149
5.2. El “Informe Urraca” de la Universidad de Cantabria sobre representación estudiantil y procesos electorales universitarios (2005)	151
5.3. Las siete escalas de participación estudiantil universitaria de K-L. Krause y H. Coates (2008).....	152
5.4. El estudio sobre participación estudiantil universitaria en la Universidad de Girona (2008).....	155
5.5. El Plan Integral de Participación del Alumnado de la Universidad de Cádiz (2011).....	157
5.6. La Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes en España (2011).....	160
5.7. La participación estudiantil en las universidades públicas catalanas (2012).....	168
5.8. La participación estudiantil en la Universidad Pompeu Fabra (2012)	170
5.9. Encuesta sobre la participación del alumnado universitario en la Universidad del País Vasco (2012).....	176
5.10. The Australasian Survey of Student Engagement - AUSSE (2012)	178
5.11. The First Year Experience in Australian Universities - FYE (2014)	183
5.12. The National Survey of Student Engagement - NSSE (2015 y 2020).....	185
5.13. The Irish Survey of Student Engagement - ISSE (2015 y 2019).....	188
5.14. The United Kingdom Engagement Survey - UKES (2015 y 2019).....	190
5.15. The Student Experience Survey - SES (2015 y 2019)	192

Capítulo 6. Estado de la participación estudiantil universitaria..... 195

6.1. Marco general: La participación de la juventud en la sociedad española	195
6.1.1. Asociacionismo juvenil	195
6.1.2. Voluntariado juvenil.....	199
6.1.3. Juventud, ciudadanía y política.....	200
6.2. Marco específico: Estado, políticas y legislación de la participación estudiantil universitaria.....	203
6.2.1. Contexto mundial: Global Student Voice y la Declaración de Bergen de 2016	203
6.2.2. Contexto europeo: Estado de la participación estudiantil en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)	205
6.2.2.1. La European Students’ Union (ESU) y su posicionamiento ante la gobernanza universitaria en el EEES.....	205
6.2.2.2. Informes Bologna With Student Eyes - BWSE (2015 y 2018).....	209

6.2.2.3. Los informes Trends (III - IV) de la European University Association (EUA).....	216
6.2.2.4. Síntesis	217
6.2.3. Contexto español I: Marco legislativo general.....	218
6.2.3.1. La Constitución Española, la LOMLOU, el RD 1393/2007, de 29 de octubre y el RD 861/2010, de 2 de julio	218
6.2.3.2. El Estatuto del Estudiante Universitario (EEU)	222
6.2.4. Contexto español II: Organización del estudiantado universitario español a nivel estatal	232
6.2.4.1. La Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas (CREUP)	232
6.2.4.2. El Consejo de Estudiantes Universitarios del Estado (CEUNE).....	232
6.2.5. Contexto español III: Estudios y datos sobre participación estudiantil universitaria a nivel estatal	235
6.2.5.1. Condiciones de vida y participación de los estudiantes en España. El proyecto ECoViPEU 2011.....	236
6.2.5.2. Eurostudent IV (2011): Datos sobre la valoración de los estudiantes españoles de las modalidades de participación política en la universidad	244
6.2.5.3. Análisis de las políticas y estrategias de acogida e integración de los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades españolas (2012)	247
Capítulo 7. Aportaciones sobre las causas y las soluciones de la baja participación.....	263
7.1. Causas de la baja participación.....	263
7.1.1. Las “enfermedades del árbol de la participación”, Santos Guerra (2003)	263
7.1.2. Factores de baja participación estudiantil en la Universidad de Cantabria, Informe Urraca (2005).....	264
7.1.3. La “inercia” o falta de participación de los estudiantes universitarios, Krause (2005).....	268
7.1.4. Razones para explicar la baja participación de los estudiantes de la Universidad de Girona (2008).....	269
7.1.5. Las categorías de tensión con el rol de representación estudiantil, Lizzio y Wilson (2009).....	270
7.1.6. Causas que bloquean la participación activa de los estudiantes universitarios, Richard Merhi (2011).....	272
7.1.7. Atribuciones de representantes de estudiantes universitarios sobre la baja participación general de los estudiantes, Martín y Lorente (2011).....	272
7.1.8. Factores que limitan la participación del alumnado, I Plan de Participación del Alumnado de la Universidad del País Vasco (2012)	273

7.1.9. Amenazas a la participación estudiantil universitaria en el EEES, informes Bologna With Student Eyes (2015 y 2018)	274
7.2. Soluciones planteadas para mejorar la participación	278
7.2.1. La Teoría de la Participación de los Estudiantes, Astin (1984)	278
7.2.2. La fórmula de la participación, Marcum (2000)	282
7.2.3. Condiciones para una participación “real y efectiva”, Trilla y Novella (2001)	283
7.2.4. Acciones, ladrillos y estrategias para el fomento de la participación juvenil, Rajani (2001)	284
7.2.5. Estrategias docentes para enfrentarse a la alienación de los estudiantes en la educación superior y fomentar una experiencia participativa, Mann (2001)	285
7.2.6. Equilibrio dinámico entre las dimensiones de la participación juvenil, Jans y De Backer (2002)	286
7.2.7. Especie, raíces, terreno y cuidados del “árbol de la participación”, Santos Guerra (2003)	287
7.2.8. Medidas, recomendaciones y claves para la participación estudiantil universitaria en los órganos de representación de la Universidad de Cantabria, Informe Urraca (2005)	289
7.2.9. Visión y principios de trabajo docente e institucional para mejorar la participación de los estudiantes, Krause (2005)	291
7.2.10. Propuestas para potenciar la participación de los estudiantes en la Universidad de Girona (2008)	295
7.2.11. Diseñar mecanismos participativos, Francés (2008)	296
7.2.12. Teoría de roles, motivaciones y recomendaciones prácticas para mejorar la representación estudiantil, Lizzio y Wilson (2009)	297
7.2.13. Factores críticos, estrategias y recomendaciones para mejorar la participación estudiantil universitaria, Trowler (2010)	299
7.2.14. Medidas de los programas 10 “ <i>Participación estudiantil y asociacionismo</i> ” y 11 “ <i>Desarrollo sociocultural y deportivo UPM</i> ” del Modelo Educativo de la Universidad Politécnica de Madrid (2010)	302
7.2.15. Medidas del Plan Integral de Participación del Alumnado de la Universidad de Cádiz (2011)	304
7.2.16. Focos de acción para instaurar una cultura universitaria de participación, Richard Merhi (2011)	306
7.2.17. Propuestas para hacer de la participación política estudiantil universitaria un espacio de aprendizaje ciudadano, Jover, López y Quiroga (2011)	308
7.2.18. Factores individuales y prácticas educativas que contribuyen a la participación de los estudiantes, Guenther y Miller (2011)	308
7.2.19. La “Voz del alumnado” como cambio de paradigma, Susinos y Ceballos (2012)	310

7.2.20. Elementos de calidad y propuestas para la mejora de la participación estudiantil en las universidades públicas catalanas (2012)	310
7.2.21. Reflexiones y orientaciones para la política universitaria en materia de participación estudiantil en la Universidad Pompeu Fabra (2012)	316
7.2.22. Claves, factores, objetivos y actuaciones del I Plan de Participación del Alumnado de la Universidad del País Vasco (2012).....	319
7.2.23. Recomendaciones respecto a la participación de los estudiantes en la universidad del estudio Vía Universitaria (2016).....	325
7.2.24. Desarrollar una cultura de la participación de los estudiantes, Pickford (2016).....	326
7.2.25. Recomendaciones para mejorar el estado actual de la participación de los estudiantes universitarios europeos de los informes Bologna With Student Eyes (2015 y 2018).....	327
7.2.26. Objetivos y acciones del I Plan de Participación Estudiantil de la Universidad de Sevilla (2019)	334
7.2.27. Prácticas de alto impacto de la National Survey of Student Engagement - NSSE (2015 y 2020)	337

Capítulo 8. Dimensiones, categorías y subcategorías de análisis iniciales..... 339

8.1. Dimensión 1: Clasificaciones de la participación estudiantil en la comunidad universitaria protagonista del estudio	339
8.2. Dimensión 2: Prácticas y costumbres de participación de los protagonistas del estudio.....	341
8.3. Dimensión 3: Percepciones, conocimientos, ideas, creencias, motivaciones, identidad, valoraciones y satisfacción de los protagonistas del estudio, relacionados con la participación del estudiantado en el ámbito universitario	342
8.4. Dimensión 4: Iniciativas, políticas y legislación relacionadas con la participación del estudiantado en el ámbito universitario	344
8.5. Dimensión 5: Factores claves que favorecen u obstaculizan la participación activa, inclusiva y democrática del estudiantado en la vida universitaria	344

Referencias bibliográficas 345

ANEXO: Formulario utilizado para recoger las declaraciones de consentimiento informado por parte de los participantes en el estudio.....	361
---	------------

VOLUMEN II

TERCERA PARTE: RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	1
--	----------

Capítulo 9. Tipologías de la participación (C1)	3
9.1. Descripción de las distintas tipologías o clasificaciones de participación	4
9.1.1. Ámbitos de participación (C1.1.).....	4
9.1.2. Modalidades de participación (C1.2.)	9
9.1.3. Rangos de participación (C1.3.)	11
9.2. Descripción y clasificación de las vías de participación por ámbitos, modalidades y rangos de participación	11
9.2.1. Introducción.....	12
9.2.1.1. De los derechos y deberes de los estudiantes de la UCM relacionados con su participación.....	12
9.2.1.2. Sobre el reconocimiento de créditos optativos a los estudiantes de titulaciones de Grado por la realización de actividades de extensión universitaria: Reglamento del 2010 y reforma del 2016	13
9.2.2. Ámbito político (C1.1.1.)	29
9.2.2.1. Subámbito de los comicios y la representación estudiantil universitaria (C1.1.1.1.).....	29
9.2.2.1.1. Introducción	29
9.2.2.1.1.1. Derecho de los estudiantes a participar en los órganos de gobierno de la universidad.....	30
9.2.2.1.1.2. Mandato y pérdida de la condición de miembro de un órgano	32
9.2.2.1.1.3. Normas generales de la convocatoria de los procesos electorales	33
9.2.2.1.1.4. Normas generales del sistema electoral.....	33
9.2.2.1.1.5. Normas generales de las campañas electorales	35
9.2.2.1.1.6. Normas generales de las votaciones	36
9.2.2.1.1.7. Normas generales del escrutinio	37
9.2.2.1.2. 1ª Parte: Sufragio pasivo y el ejercicio de representación estudiantil (C1.1.1.1.1.).....	38
9.2.2.1.2.1. Delegado/a de clase	40
9.2.2.1.2.2. Miembro de la Junta de Centro	44
9.2.2.1.2.3. Miembro de alguna de las comisiones del Sistema Interno de Garantía de Calidad (SIGC) de la Facultad.....	50
9.2.2.1.2.4. Miembro de un Consejo de Departamento.....	59
9.2.2.1.2.5. Miembro del Claustro Universitario	68
9.2.2.1.2.6. Miembro de la Delegación de Estudiantes de la Facultad	72
9.2.2.1.2.7. Miembro de la Delegación de Estudiantes Central de la UCM	74
9.2.2.1.2.8. Miembro del Consejo Asesor de los Colegios Mayores y del Consejo Colegial de un Colegio Mayor	81
9.2.2.1.3. 2ª Parte: Sufragio activo en los comicios universitarios (C1.1.1.1.2.).....	82

9.2.2.1.3.1.	Votar en las elecciones al Rector/a	83
9.2.2.1.3.2.	Votar a representantes en la Junta de Centro	91
9.2.2.1.3.3.	Votar a representantes en los Consejos de Departamento	94
9.2.2.1.3.4.	Votar a representantes en el Claustro Universitario	98
9.2.2.1.3.5.	Votar al Delegado/a de clase	99
9.2.2.1.3.6.	Principales vías indirectas de participación mediante sufragio activo: Elección del vocal en la Delegación Central de Estudiantes, elección del Decano/a de la Facultad, elección de los Directores/as de Departamento y elección del Defensor/a Universitario/a de la UCM..	100
9.2.2.1.4.	3ª Parte: Participar en la organización electoral universitaria (C1.1.1.3.)	103
9.2.2.1.4.1.	Miembro de una Junta Electoral universitaria	103
9.2.2.1.4.2.	Miembro de una mesa electoral en unos comicios universitarios	104
9.2.2.2.	Subámbito asambleario estudiantil (C1.1.1.2.)	106
9.2.2.2.1.	Participar en una asamblea colegial de un Colegio Mayor	107
9.2.2.2.2.	Participar en una asamblea estudiantil	107
9.2.2.3.	Subámbito de asociacionismo estudiantil (C1.1.1.3.)	115
9.2.2.3.1.	Ser miembro de una asociación estudiantil universitaria	116
9.2.2.3.2.	Crear una asociación estudiantil universitaria	122
9.2.2.4.	Subámbito de las acciones reivindicativas o de concienciación (C1.1.1.4.)	128
9.2.2.4.1.	Participar en una huelga de estudiantes	129
9.2.2.4.2.	Realizar un encierro en la Universidad	133
9.2.2.4.3.	Realizar un referéndum o sondeo no oficial	134
9.2.2.4.4.	Organizar un acto o campaña de denuncia y concienciación sobre algún problema	135
9.2.2.4.5.	Emitir una queja, solicitud o sugerencia	138
9.2.2.5.	Subámbito de gestión de servicios universitarios (C1.1.1.5.)	145
9.2.2.5.1.	Ser Subdirector/a de Colegio Mayor	146
9.2.2.5.2.	Ser Delegado del Rector	147
9.2.2.6.	Subámbito de la evaluación de la calidad universitaria (C1.1.1.6.)	147
9.2.2.6.1.	Evaluación de la calidad de la Titulación y de la Universidad	148
9.2.2.6.2.	Evaluar la calidad de la docencia	153
9.2.2.6.3.	Evaluar la calidad de las Prácticas Externas	158
9.2.2.6.4.	Evaluar la calidad de los Programas de Movilidad	160
9.2.3.	Ámbito formativo (C1.1.2.)	160
9.2.3.1.	Subámbito formativo-académico (C1.1.2.1.)	161
9.2.3.1.1.	Participar en eventos formativos	162
9.2.3.1.2.	Participar en la organización (además de asistir) de eventos formativos	174

9.2.3.1.3. Realizar aportaciones en eventos científicos-académicos (Congresos, Concursos, etc.).....	180
9.2.3.1.4. Participar en el Huerto Didáctico Ecológico del Proyecto Eco-Sou	181
9.2.3.1.5. Realizar estancias académicas en otra universidad.....	186
9.2.3.2. Subámbito formativo-investigación (C1.1.2.2.)	187
9.2.3.2.1. Ser becario/a de Colaboración u Honorífico en un Departamento.....	187
9.2.3.3. Sub-ámbito formativo-laboral (C1.1.2.3.).....	191
9.2.3.3.1. Realizar prácticas académicas externas	191
9.2.3.3.2. Becas de formación práctica en la propia universidad	193
9.2.3.3.3. Realizar prácticas curriculares en la propia universidad.....	196
9.2.4. Ámbito cultural-artístico (C1.1.3.)	197
9.2.4.1. Miembro de un grupo musical universitario – Coro de la Facultad	198
9.2.4.2. Asistir a conciertos universitarios de música	199
9.2.4.3. Participar en algún grupo universitario de danza – Grupo de Baile de Salón de la Facultad de Educación.....	200
9.2.4.4. Participar en un grupo de teatro universitario	201
9.2.4.5. Asistir a eventos de la Semana Cultural de la Facultad.....	205
9.2.4.6. Participar en un grupo circense universitario - Aula de Circo Chaminade	208
9.2.4.7. Realizar una revista estudiantil universitaria.....	209
9.2.5. Ámbito deportivo (C1.1.4.).....	210
9.2.5.1. Participar en un club, equipo o liga deportiva universitaria – Club deportivo de la Facultad de Educación.....	210
9.2.5.2. Practicar algún deporte, de forma particular, haciendo uso de las instalaciones deportivas de la universidad	212
9.2.6. Ámbito solidario y de voluntariado universitario (C1.1.5.)	213
9.2.6.1. Hacer voluntariado universitario	214
9.2.6.2. Otras acciones de corte solidario	218
9.2.7. Ámbito de la información y orientación académica, personal y laboral al estudiantado (C1.1.6.).....	220
9.2.7.1. Asistir a eventos o actividades de información u orientación al estudiante	221
9.2.7.2. Participar en la organización de eventos o actividades de información u orientación al estudiante.....	230
9.2.7.3. Inscribirse en una bolsa de empleo (COIE, SOU)	234
9.2.8. Ámbito de los ritos y ceremonias colectivas universitarias (C1.1.7.).....	234
9.3. Comparativa de las vías de participación según ámbitos, modalidades y rangos de participación.....	236
9.3.1. Comparativa general	236

9.3.2. Vías de participación por ámbitos y por modalidades “Presencial Vs No presencial”	238
9.3.3. Vías de participación por ámbitos y por modalidades “Individual Vs Colaborativa” ..	239
9.3.4. Vías de participación por ámbitos y por modalidades “Colaborativa Horizontal Vs Colaborativa Vertical”	241
9.3.5. Vías de participación por ámbitos y por modalidades “Oficial Vs Alternativa”	241
9.3.6. Vías de participación por ámbitos y por rango	242

Capítulo 10. Dimensiones de análisis (C2) y factores dificultadores, factores facilitadores y propuestas de mejora (C3) de la participación estudiantil universitaria..... 245

10.1. Dimensiones de análisis de la participación estudiantil universitaria (C2)	246
10.1.1. Dimensión Estructural (C2.1.)	248
10.1.1.1. Normativa de la UCM relacionada con la participación estudiantil.....	250
10.1.1.2. Los espacios institucionales de participación estudiantil en la UCM.....	251
10.1.1.3. Espacios físicos de participación en la UCM y específicos en la Facultad de Educación	252
10.1.1.4. Medios de comunicación y servicios de atención e información al estudiante....	253
10.1.2. Dimensión Conductual (C2.2.)	254
10.1.2.1. Grado de participación estudiantil y diferencias según distintos aspectos (C2.2.1.) ..	255
10.1.3. Dimensión Cognitiva (C2.3.)	258
10.2. Factores dificultadores y facilitadores de la participación estudiantil y propuestas de mejora (C3)	260
10.2.1. Factores principalmente endógenos al profesorado (C3.1.)	263
10.2.1.1. Dificultadores (C3.1.1.)	263
10.2.1.2. Facilitadores (C3.1.2.)	266
10.2.1.3. Propuestas de mejora (C3.1.3.)	267
10.2.2. Factores principalmente endógenos al estudiantado (C3.2.)	268
10.2.2.1. Dificultadores (C3.2.1.)	268
10.2.2.2. Facilitadores (C3.2.2.)	274
10.2.2.3. Propuestas de mejora (C3.2.3.)	275
10.2.3. Factores principalmente institucionales o endógenos al conjunto de la comunidad universitaria (C3.3)	276
10.2.3.1. Dificultadores (C3.3.1.)	276
10.2.3.2. Facilitadores (C3.3.2.)	282
10.2.3.3. Propuestas de mejora (C3.3.3.)	285
10.2.4. Factores principalmente exógenos a la comunidad universitaria (C3.4.)	291
10.2.4.1. Dificultadores (C3.4.1.)	291

10.2.4.2. Facilitadores (C3.4.2.).....	292
10.2.4.3. Propuestas de mejora (C3.4.3.).....	292
Capítulo 11. Conclusiones	295
11.1. Grado de cumplimiento de los objetivos de la investigación	295
11.2. Cómo es la cultura de participación del estudiantado de la Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado de la UCM (Objetivo específico 1).....	297
11.2.1. Aproximación conceptual al constructo Cultura de Participación	297
11.2.2. Tipologías de la participación estudiantil universitaria: Vías, Ámbitos, Modalidades y Rangos.....	297
11.3. Necesidad de mejorar la cultura de participación del estudiantado de la Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado de la UCM (Objetivo específico 2). 299	
11.4. Factores claves que favorecen u obstaculizan la participación estudiantil universitaria y propuestas de mejora (Objetivo específico 3).....	301
11.4.1. Dimensiones de análisis de los factores dificultadores, de los factores facilitadores y de las propuestas de mejora de la participación estudiantil universitaria	301
11.4.2. Factores dificultadores, factores facilitadores y propuestas de mejora de la participación estudiantil emanados del estudio de campo	303
11.5. Reflexión final: Principales causas de la falta de participación estudiantil universitaria.....	305
11.5.1.1. ¿Qué modelo pedagógico impera en la universidad?	308
11.5.1.2. ¿Qué reconocimiento académico tiene la participación estudiantil más allá del aula en la UCM?	313
11.5.1.3. ¿Qué prioridades tiene la universidad?	316
11.6. Propuesta de medidas necesarias para fomentar la participación estudiantil universitaria en la Facultad de Educación de la UCM.....	323
11.7. Límites metodológicos y líneas futuras de investigación	330
Referencias bibliográficas	335

ÍNDICE DE TABLAS

VOLUMEN I

Tabla 1. Personal Docente e Investigador (PDI) de la Facultad de Educación de la UCM durante los cursos 2014-15 y 2015-16	39
Tabla 2. Personal de Administración y Servicios (PAS) de la Facultad de Educación de la UCM durante los cursos 2014-15 y 2015-16	40
Tabla 3. Titulaciones Oficiales de la Facultad de Educación de la UCM durante los cursos 2014-15 y 2015-16	40

Tabla 4. Temporalización final de la investigación	67
Tabla 5. Dimensiones y polos de la participación (Trowler, 2010).....	105
Tabla 6. Escalera de la participación ciudadana de Sherry R. Arnstein (1969)	113
Tabla 7. Los Caminos hacia la participación de Harry Shier (2001)	117
Tabla 8. Tipología de participación de Sara White (1996).....	120
Tabla 9. Funciones en el gobierno de la universidad de los representantes de los estudiantes, a partir de sus propias concepciones, Lizzio y Wilson (2009).....	145
Tabla 10. Resumen de ámbitos, aspiraciones normativas, dimensiones e indicadores de la calidad en la participación (Anduiza y de Maya, 2005)	150
Tabla 11. Porcentaje de jóvenes que pertenecen o han pertenecido a alguna asociación, clasificadas por ámbito o temática de la asociación	196
Tabla 12. Clasificación de los diferentes tipos de órganos de gestión (Castro e Ion, 2011).....	219
Tabla 13. Número medio de horas a la semana dedicados a la asistencia a clase, a las tareas de estudio y a la actividad laboral de los estudiantes universitarios españoles según régimen de dedicación.....	240
Tabla 14. Nº de universidades con acciones presenciales para informar sobre la oferta académica y el proyecto formativo a los futuros estudiantes, por cada uno de los estudios sobre los que se informa	249
Tabla 15. Nº de universidades con recursos online para informar sobre la oferta académica y el proyecto formativo a los futuros estudiantes, por cada uno de los estudios sobre los que se informa.....	250
Tabla 16. Nº de universidades que cuentan con servicios, planes o programas relacionados con la integración académica estudiantil, en función de los estudios a los que se dirigen	251
Tabla 17. Nº de universidades que cuentan con acciones de refuerzo curricular para la integración académica de los estudiantes, por tipo de estudios	252
Tabla 18. Nº de universidades con servicios extra académicos relacionados con la acogida y la integración de estudiantes de nuevo ingreso, según los estudios.....	254
Tabla 19. Nº de universidades con servicios extra académicos relacionados con la acogida y la integración de estudiantes de nuevo ingreso, según las formas de atención que contemplan.....	256
Tabla 20. Nº de universidades con servicios extra académicos relacionados con la acogida y la integración de estudiantes de nuevo ingreso, según los agentes que participan en su funcionamiento.....	257
Tabla 21. Nº de universidades con acciones para la integración del estudiantado de nuevo ingreso en el asociacionismo y la vida universitaria, según el tipo de estudios.....	257

Tabla 22. N° de universidades con acciones para la integración del estudiantado de nuevo ingreso en el asociacionismo y la vida universitaria, según los agentes que participan en ellas	258
Tabla 23. N° de universidades que utilizan diferentes mecanismos de medición de la integración de los estudiantes de nuevo ingreso	259
Tabla 24. N° de universidades que utilizan los distintos indicadores de medición de la integración de los estudiantes de nuevo ingreso	259
Tabla 25. N° de universidades que contemplan determinados retos respecto al tema de la acogida y la integración de los estudiantes de nuevo ingreso	260
Tabla 26. Relación entre Ideologías, ideologías educativas, rol de los estudiantes e implicaciones para la participación estudiantil. Trowler, 2010.....	300
Tabla 27. Elementos del Proceso de Bolonia que pueden facilitar el desarrollo del aprendizaje centrado en el estudiante.....	333

VOLUMEN II

Tabla 28. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación de sufragio pasivo y el ejercicio de representación estudiantil (C1.1.1.1.1.).....	39
Tabla 29. N° total de representantes de estudiantes en los órganos de la UCM en el curso 2014-2015.....	40
Tabla 30. Datos de sufragio pasivo de los estudiantes en las elecciones a Junta de Facultad desde el 2002 al 2016	49
Tabla 31. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Español, Francés e Inglés)	62
Tabla 32. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de las CC Experimentales	63
Tabla 33. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de las CC Sociales	63
Tabla 34. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de las Matemáticas.....	64
Tabla 35. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica y Organización Escolar.....	65
Tabla 36. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal.....	65
Tabla 37. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Método de Investigación y Diagnóstico en Educación.....	66
Tabla 38. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación	67

Tabla 39. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Teoría e Historia de la Educación	67
Tabla 40. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica	67
Tabla 41. Datos de participación estudiantil de la Facultad de Educación en las elecciones al Claustro Universitario	69
Tabla 42. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones a la Delegación de Estudiantes de la UCM por la Junta de Facultad de Educación.....	79
Tabla 43. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación de sufragio activo en los comicios universitarios (C1.1.1.1.2.)	82
Tabla 44. Datos de sufragio activo estudiantil y docente en las elecciones al Rector/a en la Facultad de Educación	87
Tabla 45. Participación estudiantil en las elecciones al Rector en 2015 por Facultad	89
Tabla 46. Datos de sufragio activo estudiantil de la Facultad de Educación en las elecciones a Junta de Centro.....	92
Tabla 47. Datos de sufragio activo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Español, Francés e Inglés).....	94
Tabla 48. Datos de sufragio activo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de las CC Sociales.....	95
Tabla 49. Datos de sufragio activo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de las Matemáticas	95
Tabla 50. Datos de sufragio activo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica y Organización Escolar	96
Tabla 51. Datos de sufragio activo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal.....	96
Tabla 52. Datos de participación estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Método de Investigación y Diagnóstico en Educación	97
Tabla 53. Datos de sufragio activo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Teoría e Historia de la Educación.....	97
Tabla 54. Datos de sufragio activo estudiantil de la Facultad de Educación en las elecciones al Claustro Universitario	98
Tabla 55. Datos de participación en las elecciones a la Delegación de Estudiantes de la UCM por parte de los estudiantes de la Junta de Facultad de Educación	101
Tabla 56. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación en la organización electoral universitaria (C1.1.1.1.3.).....	103
Tabla 57. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del subámbito asambleario estudiantil (C1.1.1.2.)	107

Tabla 58. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del subámbito de asociacionismo estudiantil (C1.1.1.3.)	115
Tabla 59. Evolución del número de asociaciones de los últimos cursos.....	115
Tabla 60. Asociaciones activas UCM por año.....	116
Tabla 61. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del subámbito de las acciones reivindicativas o de concienciación (C1.1.1.4.).....	129
Tabla 62. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del subámbito de gestión de servicios universitarios (C1.1.1.5.)	146
Tabla 63. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del subámbito de la evaluación de la calidad universitaria (C1.1.1.6.).....	147
Tabla 64. Q5 del Barómetro Universidad–Sociedad, informes 2015 y 2016.....	148
Tabla 65. Q6.1 del Barómetro Universidad–Sociedad, informes 2015 y 2016.....	149
Tabla 66. Aceptación a formar parte del panel del barómetro de seguimiento de la actividad docente, curso 15-16, y tasa de respuesta por meses	156
Tabla 67. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del subámbito formativo-académico (C1.1.2.1.)	161
Tabla 68. Clasificación por modalidades y rangos de la vía de participación del subámbito formativo-investigación (C1.1.2.2.).....	187
Tabla 69. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del subámbito formativo-laboral (C1.1.2.3.).....	191
Tabla 70. Candidatos inscritos en Prácticas / Prácticas realizadas, curso 2014/15 (Datos comprendidos entre el 01-7-2014 al 30-6-2015), gestionadas desde el COIE	192
Tabla 71. Nº de convocatorias de formación práctica en la UCM y Nº de becas ofertadas, cursos 2014-15 y 2015-16.....	194
Tabla 72. Gestión de situaciones de los becarios de formación práctica en la UCM, cursos 2014-15 y 2015-16	195
Tabla 73. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del ámbito cultural-artístico (C1.1.3.)	197
Tabla 74. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del ámbito deportivo (C1.1.4.).....	210
Tabla 75. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del ámbito solidario y de voluntariado universitario (C1.1.5.)	213
Tabla 76. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del ámbito de la información y orientación académica, personal y laboral al estudiantado (C1.1.6.) ...	220
Tabla 77. Acciones de orientación individual impartidas del 1 de julio de 2014 al 30 de junio de 2015 por el COIE.....	221
Tabla 78. Talleres impartidos por el COIE	221

Tabla 79. Talleres de información del COIE impartidos en el Edificio de Estudiantes en el curso 2014-2015	230
Tabla 80. Candidatos inscritos en la bolsa de empleo COIE, curso 2014-15, por área de conocimiento	234
Tabla 81. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del ámbito de los ritos y ceremonias colectivas universitarias (C1.1.7.).....	235
Tabla 82. Comparativa yuxtapuesta del nº de vías de participación según ámbitos, subámbitos, modalidades y rangos de participación.....	236
Tabla 83. Categorías de análisis de la Dimensión Estructural y sus factores y/o propuestas de mejora de la participación estudiantil universitaria asociados	248
Tabla 84. Categorías de análisis de la Dimensión Conductual, sus factores y propuestas de mejora de la participación estudiantil universitaria asociados	255
Tabla 85. Categorías de análisis de la Dimensión Cognitiva y sus principales factores y/o propuestas de mejora de la participación estudiantil universitaria asociados.....	259

ÍNDICE DE FIGURAS

VOLUMEN I

Figura 1. Diseño metodológico inicial.....	35
Figura 2. Conceptualización ampliada de las dimensiones de la participación de los estudiantes. Pickford, 2016	107
Figura 3. La alineación de las dimensiones y las condiciones de participación estudiantil. Pickford, 2016	108
Figura 4. Marco Multidimensional Integrado de Participación de los Estudiantes en la Educación Superior. Pickford, 2016.....	109
Figura 5. Escalera de la participación infantil y juvenil de Roger Hart, adaptada de la de Sherry Arnstein.....	115
Figura 6. Rueda de la Participación de Scott Davidson de 1998	116
Figura 7. Pirámide TYPE. "Typology of Youth Participation and Empowerment"	128
Figura 8. Triángulos de la Participación de Marc Jans y Kurt De Backer (2002)	287
Figura 9. Tipología de Lizzio y Wilson (2009) de las razones o motivaciones para llevar a cabo el rol de representación de los estudiantes	297

VOLUMEN II

Figura 10. Dimensiones de análisis de los factores dificultadores y facilitadores de la participación estudiantil universitaria	247
Figura 11. Diagrama de la jerarquía y las relaciones de los principales factores que dificultan la participación estudiantil universitaria	323

ÍNDICE DE IMÁGENES

VOLUMEN II

Imagen 1. Tabla de actividades del Anexo del Reglamento de Reconocimiento de Créditos a los Estudiantes de Titulaciones de Grado (2010)	27
Imagen 2. Tabla de actividades del Anexo I del Reglamento de Reconocimiento de Créditos a los Estudiantes de Titulaciones de Grado (2016)	28
Imagen 3. Fotografía de urna durante las elecciones a Junta de Centro de la Facultad de Educación por el sector de estudiantes, del 14 de abril de 2016	93
Imagen 4. Fotografía de urna en las elecciones a Claustro Universitario por el sector de estudiantes en la Facultad de Educación el 14 de abril de 2016	99
Imagen 5. Logotipo de la Asamblea de Educación de la UCM.....	108
Imagen 6. Buzón de quejas y sugerencias y tablón de información de la AE	110
Imagen 7. Calendario semanal de actividades de la AE	110
Imagen 8. Google Group de la AE	111
Imagen 9. Google Drive de la AE.....	111
Imagen 10. Carteles de la huelga de estudiantes contra el “3+2” de los días 24, 25 y 26 de marzo de 2015	130
Imagen 11. Carteles del referéndum estudiantil sobre la medida política del “3+2”	135
Imagen 12. Fotografía del mural en homenaje a los 43 estudiantes mexicanos desaparecidos en 2014	136
Imagen 13. Fotografías candidatas al premio del concurso de fotografía del Proyecto ECO-SOU	137
Imagen 14. Formulario de sugerencias-quejas sobre las titulaciones (08-07-2013)	139
Imagen 15. Tabla de valores medios obtenidos en la Encuesta Anual de Satisfacción del Alumnado del Grado en Pedagogía, cursos 12-13, 13-14 y 14-15	150
Imagen 16. Tabla de valores medios obtenidos en la Encuesta Anual de Satisfacción del Alumnado del Grado en Maestro de Educación Primaria, cursos 12-13, 13-14 y 14-15	151
Imagen 17. Tabla de valores medios obtenidos en la Encuesta Anual de Satisfacción del Alumnado del Grado en Educación Social, cursos 12-13, 13-14 y 14-15	152
Imagen 18. Tabla de valores medios obtenidos en la Encuesta Anual de Satisfacción del Alumnado del Grado en Maestro de Educación Infantil, cursos 12-13, 13-14 y 14-15... ..	153
Imagen 19. Gráfico de la tasa de participación de los panelistas durante el curso 2015-2016 y su evolución durante los 10 años previos	156
Imagen 20. Huerto urbano de la Asamblea de Educación (“Huerto de la Oprimida”)	175
Imagen 21. Perfil de Facebook de AE y tablón informativo en un pasillo de la Facultad de Educación utilizados por los organizadores del huerto urbano de AE	175

Imagen 22. Cartel publicitario y fotografía del evento de “La Uni en la calle”	176
Imagen 23. Cartel de difusión de las “Jornadas Educativas”	178
Imagen 24. Fotografías del Huerto Didáctico Ecológico del Proyecto Eco-Sou	182
Imagen 25. Cartel promocional del grupo de teatro Res Non Verba de la UCM	202
Imagen 26. Carteles promocionales del grupo de teatro Arlequín, de estudiantes de la Facultad de Educación de la UCM	204
Imagen 27. Cartel de promoción del EUCIMA 2016 y fotografía del evento, organizado por el Aula de Circo Chaminade (28, 29, 30 de abril y 1 de mayo de 2016)	208
Imagen 28. Cartel promocional del Club Deportivo de la Facultad de Educación	211
Imagen 29. Tablón informativo del SOU (primera planta, pasillo central)	222

ÍNDICE DE GRÁFICOS

VOLUMEN II

Gráfico 1. Porcentaje de vías de participación por ámbitos	238
Gráfico 2. Vías de participación por ámbitos y por modalidades “Presencial Vs No presencial”	239
Gráfico 3. Vías de participación por ámbitos y por modalidades “Individual Vs Colaborativa”	240
Gráfico 4. Vías de participación por ámbitos y por modalidades “Colaborativa Horizontal Vs Colaborativa Vertical”	241
Gráfico 5. Vías de participación por ámbitos y por modalidades “Oficial Vs Alternativa”	242
Gráfico 6. Vías de participación por ámbitos y por rango	243

TERCERA PARTE:
RESULTADOS DEL
TRABAJO DE CAMPO Y
CONCLUSIONES DE LA
INVESTIGACIÓN

Capítulo 9. Tipologías de la participación (C1)

En este capítulo se muestra una parte significativa de los resultados de la investigación: Las diferentes tipologías o clasificaciones de la participación del estudiantado en la vida universitaria. Dichas tipologías constituyen una de las categorías de análisis generales de la presente investigación, a la que se le ha asignado el código C1 (y los sucesivos códigos dentro de la jerarquía que la prosigue). Estas tipologías de la participación han emanado a raíz del análisis de los datos recopilados durante el trabajo de campo. A su vez, esta categoría general (C1) y su jerarquía de categorías y subcategorías supone la evolución final de las categorías de análisis iniciales de la llamada Dimensión 1 expuestas en el capítulo 8 del actual informe.

El capítulo se divide en tres apartados. En el primero de ellos se presentan y se definen a nivel teórico las diversas tipologías clasificatorias de la participación estudiantil. En el segundo apartado, el más extenso, se describen y clasifican las 60 vías de participación estudiantil universitaria que han emanado del trabajo de campo. Y finalmente, en el último apartado del capítulo se realiza, a modo de síntesis, un análisis comparativo general de las diversas vías de participación en función de las tipologías clasificatorias del primer apartado.

La importancia de los resultados expuestos en este capítulo, desde el punto de vista de aportación científica, es doble: Por un lado, a nivel de aportación teórica mediante la definición de una serie de tipologías o clasificaciones de la participación estudiantil universitaria; por otro lado, a nivel de aportación práctica, al definirse y describirse las diversas vías de participación estudiantil. En ambos casos con la virtud de basarse en evidencias emanadas del estudio de campo de un caso real (La Facultad de Educación de la UCM), más allá de teorías previas.

Ambas aportaciones son, además, importantes de cara a alcanzar el primero de los objetivos específicos de la presente investigación: Explorar y comprender la cultura de participación del estudiantado de la Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado de la UCM en la misma, a partir del punto de vista de los estudiantes y del profesorado protagonistas del estudio, y teniendo en cuenta las diferencias que pudieran existir en función de diversas características personales de éstos.

Igualmente, al incluirse datos sobre el grado de participación de los estudiantes, en aquellas vías sobre las que se ha logrado dicha información, también se contribuye a alcanzar el segundo de los objetivos específicos de la investigación: Valorar, a partir del punto de vista del estudiantado y del profesorado protagonistas del estudio, la situación de participación de los estudiantes para deducir el grado de necesidad de mejora de la participación de los mismos.

9.1. Descripción de las distintas tipologías o clasificaciones de participación

La primera gran categoría de análisis de los datos extraídos del estudio de caso es aquella en la que se definen las diferentes tipologías o clasificaciones de la participación estudiantil universitaria (Código de análisis C1). Se ha buscado contemplar el mayor número posible de tipologías que pudieran emanar del análisis de datos, de forma que se pudiera lograr una clasificación lo más completa posible de la participación existente. A la vez, también se ha buscado realizar una descripción lo más exhaustiva de las diversas tipologías, con el objeto de alcanzar un conocimiento profundo sobre ellas.

Concretamente, a partir de esta primera gran categoría de análisis (C1) se pretende alcanzar parcialmente el primer objetivo específico de la investigación: Explorar y comprender la cultura de participación del alumnado universitario de la UCM en la misma, con especial énfasis en la del alumnado de la Facultad de Educación.

La manera más básica de clasificar la participación es acotando cuáles son las diversas vías de participación, es decir, cuáles son los cauces, eventos o actividades en las que se realiza la participación en sí, en la misma línea que las “formas de participación” de Astin (1999) o de Jover, et al. (2011). Las **vías de participación** responden a la pregunta ¿En qué actividades se participa? Las vías de participación pueden reducirse a una única actividad concreta y singular, pero también pueden llegar a englobar a un conjunto de ejemplos o concreciones de cauces, eventos o actividades homólogos y de número variable o incontable.

Por otra parte, en el transcurso del estudio de caso, las vías de participación se fueron multiplicando hasta el punto de resultar inmanejables sin ordenarlas o agruparlas a su vez. Para solucionar esto se decidió clasificar las vías de participación según otras tipologías descriptivas de las mismas: Los ámbitos, las modalidades y el rango.

9.1.1. Ámbitos de participación (C1.1.)

Los Ámbitos de participación (Código C1.1.) clasifican a las distintas vías en función de la temática principal sobre la que se participe, es decir, responden a la pregunta ¿En qué temas se participa? Sin embargo, es importante señalar algunas peculiaridades a la hora de delimitar los ámbitos de participación.

En primer lugar, una misma vía de participación puede llegar a abarcar o tratar más de un tema a la vez y, por lo tanto, podría llegar a ser clasificada en más de un ámbito de participación. Esto significa que las vías de participación no son puras respecto a su temática, pudiendo ser híbridas o estar a caballo entre varias temáticas clasificadoras. También significa que los ámbitos o temas de participación no son categorías de análisis

totalmente absolutas, excluyentes o impermeables. Ello supone el riesgo de crear ámbitos que sean tan similares entre sí que resulten difíciles de distinguir por falta de delimitación, y que, por lo tanto, tengan poca capacidad clasificadora y resulten de poca utilidad como categorías de análisis. Para evitar dicho riesgo, en este estudio se ha usado como criterio a la hora de definir cada tema de cada ámbito el responder a la pregunta ¿Cuál es el principal objetivo o razón de ser de cada una de las vías de participación? Es decir, se define cada ámbito en función del principal tema, y a su vez, el principal tema se define en función del objetivo o razón de ser principal compartido por las vías de participación que quedarían englobadas dentro de dicho ámbito.

En segundo lugar, dentro de un mismo ámbito, si es demasiado genérico o amplio, puede llegar a crearse un macro-ámbito que suponga una especie de *totum revolutum*, y que, por lo tanto, tenga también poca capacidad clasificadora y resulte, igualmente, de poca utilidad como categoría de análisis. Para evitar este riesgo, cada ámbito de participación, especialmente amplio, se ha subdividido, a su vez, en una jerarquía interna de múltiples sub-ámbitos en función de diversos criterios clasificadores, como puedan ser subtemas dentro de la temática general común, diferencias de contexto, diferencias en el rol del participante o la forma en la que se participa, por citar algunos ejemplos.

Una vez superados los dos riesgos anteriormente descritos, los ámbitos de participación terminan siendo una tipología o clasificación que logra clasificar las múltiples vías de participación de forma bastante exhaustiva, al permitir crear una gran variedad de clasificaciones jerarquizadas en forma de ámbitos y subámbitos.

Una vez clarificado qué son los ámbitos de participación y sus peculiaridades como categorías de análisis, a continuación se exponen los ocho ámbitos, y sus respectivos sub-ámbitos, que finalmente han emanado del análisis de datos:

1. **Ámbito político (C1.1.1.):** Este ámbito abarca a todas aquellas vías de participación relacionadas con la vida política de la institución educativa (Gil Villa, 1993; Santos Guerra, 2003; Trowler, 2010; Ariño y Llopis, 2011; Almorza y Del Río, 2011; Trilla, et al., 2011; Roderó, et al., 2012; Bernaras, et al., 2012; US, 2019), en su sentido más amplio, es decir, aquellas vías relacionadas con el gobierno, la gestión y la evaluación de la universidad, así como con la organización del estudiantado. Son tantas vías de participación diferentes que, a su vez, éstas pueden clasificarse en seis subámbitos:
 - i. **Subámbito de los comicios y la representación estudiantil universitaria (C1.1.1.1.):** Engloba a aquellas vías de participación relacionadas con las diversas elecciones o comicios universitarios y con la representación estudiantil (Órganos colegiados, Delegaciones de Estudiantes, etc.). Es un subámbito bastante amplio, por lo que a su vez se puede dividir en nuevos sub-ámbitos: Sufragio pasivo y

representación estudiantil; Sufragio activo en los comicios universitarios; y la participación en la organización electoral universitaria (juntas y mesas electorales).

- ii. **Subámbito asambleario estudiantil (C1.1.1.2.):** En este subámbito se agrupan aquellas vías de participación asamblearias de los estudiantes. Existen desde las asambleas colegiales de los colegios mayores de la UCM (oficialmente contempladas por la institución universitaria), las asambleas de aula o las asambleas a nivel de dentro (Facultades y escuelas universitarias); entre éstas últimas cabe señalar la Asamblea de Educación, la asamblea formada por estudiantes en la Facultad de Educación de la UCM. Se encuadraría dentro del modelo asambleario de Martín y Lorente (2011).
- iii. **Subámbito de asociacionismo estudiantil (C1.1.1.3.):** En este subámbito se engloban las vías de participación relacionadas con el asociacionismo estudiantil universitario, desde fundar una asociación hasta formar parte de ella como miembro. Se encuadraría dentro del modelo asociativo de Martín y Lorente (2011).
- iv. **Subámbito de las acciones reivindicativas o de concienciación (C1.1.1.4.):** Aquí están clasificadas aquellas vías consistentes en emitir alguna queja o sugerencia formal, realizar algún acto reivindicativo (manifestaciones, huelgas, encierros, referéndums, etc.) o alguna actividad de concienciación respecto a algún tema, dentro del contexto universitario.
- v. **Subámbito de gestión de servicios universitarios (C1.1.1.5.):** Este subámbito engloba aquellas vías de participación estudiantil en la que los mismos participan, en mayor o menor grado, en la gestión de servicios universitarios, ya sea en los Colegios Mayores o relacionado con el deporte universitario, por ejemplo, y ya sea de manera voluntaria o mediante becas de formación prácticas. Algunas de estas mismas vías de participación quedan englobadas paralelamente en otros ámbitos de participación (ámbito deportivo y sub-ámbito formativo-laboral).
- vi. **Subámbito de la evaluación de la calidad universitaria (C1.1.1.6.):** La evaluación de la calidad universitaria (Lizzio & Wilson, 2009; Trilla, et al., 2011; Bernaras, et al., 2012; HEA, 2015; Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015; Sundberg, 2018) puede considerarse como un ámbito de participación en la vida política de la universidad, al evaluar a la misma, ya sea mediante la evaluación de la calidad de la docencia, la calidad de las titulaciones, de los servicios o de los centros.

2. **Ámbito formativo (C1.1.2.):** Es un ámbito de participación que engloba diversas vías en las que hay una relación pedagógica (Gil Villa, 1993; Santos Guerra, 2003; Krause & Coates, 2008; Trowler, 2010; Rodero, et al., 2012; Bernaras, et al., 2012; ACER, 2012c; Baik, et al., 2015; NSSE, 2015; HEA, 2015; Whiteley, 2016; US, 2019; ISSE, 2019). Es importante señalar aquí que todas las diversas vías y ámbitos de participación pueden

tener un valor formativo más o menos explícito y en diverso grado, e incluso dentro de algunos ámbitos de participación (Cultural, deportiva, voluntariado, etc.) se pueden encontrar vías de participación con la estructura de taller, pero la mayoría de las vías de participación de éstos ámbitos no tienen como razón de ser u objetivo principal la formación. Hay participantes en estas vías que sí buscan aprender, otros no necesitan aprender y muchos tan solo participan por placer u ocio. Es por ello que el criterio utilizado para clasificar a las distintas vías de participación dentro del *ámbito formativo* ha sido el tener como principal objetivo la formación, ya sea mediante una formación formal o una formación no formal, quedando excluida la formación informal (Trilla, Gros, López y Martín, 2003)³⁸. Así pues, solo se ha delimitado un único y amplio ámbito catalogado como *formativo*, constituido a su vez por tres subámbitos:

- i. **Subámbito formativo-académico (C1.1.2.1):** Lo forman todas aquellas vías de participación, además de cumplir el criterio para estar dentro del *ámbito formativo*, cumplan otros tres criterios: 1. Darse dentro del contexto académico de la propia Universidad; 2. Que dichas vías de participación formativas no estén ligadas directamente a la actividad investigadora, que aunque cumpla el criterio anterior, por su singularidad temática merece un ámbito propio; y 3. Que no se den en un contexto formativo laboral (prácticas laborales, ya sean curriculares o extracurriculares), que por la singularidad del contexto en el que se produce la formación, forman un ámbito de participación con entidad propia (aunque la formación práctica sea dentro de la propia universidad, pero en este caso no como contexto académico sino como contexto laboral).
- ii. **Subámbito formativo-investigación (C1.1.2.2):** Incluye aquellas vías de participación estudiantil formativas mediante la implicación en actividades de investigación (Almorza y Del Río, 2011; Bernaras, et al., 2012; HEA, 2015), quedando

³⁸Trilla, Gros, López y Martín (2003) consideran que los contextos formales y no formales se diferencian de los contextos informales porque los primeros tienen en sí los atributos de la organización y la sistematización. A su vez, para distinguir entre los contextos formales y no formales proponen dos criterios: un criterio estructural y otro metodológico. Desde el criterio estructural se considera que los contextos formales y no formales se distinguen por su inclusión o no dentro del sistema educativo reglado; es decir, que la educación formal sería aquella formación reglada y la educación no formal sería aquella extraescolar o no reglada. Desde un criterio metodológico, lo formal sería lo escolar (forma presencial de la enseñanza; sistema de distribución y agrupamiento de los sujetos; espacio propio; organización de tiempos y espacios; roles asimétricos definidos por las posiciones de saber y no saber, formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza, y un conjunto de prácticas que obedecen a reglas sumamente estables) y lo no formal sería lo no escolar (mediante procedimientos o instancias que se apartan en mayor o menor medida de las formas canónicas o convencionales de la escuela).

excluidas las que se realicen dentro del marco de las asignaturas del plan de estudios, los Trabajos de Fin de Grado o de Máster. Quedan, por lo tanto, las becas de colaboración u honoríficas en los departamentos, las becas de investigación o la participación voluntaria como estudiante en alguna investigación.

iii. ***Subámbito formativo-laboral (C1.1.2.3.):*** Contempla todas aquellas vías de participación formativas en contextos o ambientes laborales, es decir, toda aquella formación consistente en realizar prácticas (Trowler, 2010; ACER, 2012c; HEA, 2015; ISSE, 2019), ya sean curriculares o extra curriculares, incluido el participar mediante una beca de formación práctica en la propia universidad (vista como contexto laboral).

3. **Ámbito cultural-artístico (C1.1.3.):** Abarca a aquellas vías de participación directamente relacionadas con la cultura (Krause & Coates, 2008; Almorza y Del Río, 2011; Trilla, et al., 2011; Rodero, et al., 2012; NSSE, 2015; HEA, 2015; ISSE, 2019) en su vertiente más artística: Música, baile, literatura, teatro, circo, etc. También se contemplan las Semanas Culturales que se organizan en muchos de los centros universitarios y las revistas de ámbito universitario realizadas por estudiantes.

4. **Ámbito deportivo (C1.1.4.):** Dentro de este ámbito se encuentran todas las vías de participación relacionadas directamente con la práctica de algún deporte (Krause & Coates, 2008; Almorza y Del Río, 2011; Trilla, et al., 2011; Rodero, et al., 2012; ACER, 2012c; NSSE, 2015; HEA, 2015; ISSE, 2019), ya sea alguna disciplina deportiva individual o grupal en algún club o equipo deportivo, o mediante la participación en algún campeonato o liga deportiva universitaria.

5. **Ámbito solidario y de voluntariado (C1.1.5.):** Aquí se encuentran las vías de participación relacionadas con eventos o acciones solidarias, incluida la mentoría entre estudiantes, y el voluntariado universitario (Rodero, et al., 2012; ACER, 2012c; HEA, 2015; ISSE, 2019). Está en la línea de la llamada “Dimensión social de la universidad” (Almorza y Del Río, 2011), la participación “comunitaria” (Trilla, et al., 2011) o la participación “cívica” (Ariño y Llopis, 2011).

6. **Ámbito de la información y orientación académica, personal y profesional al estudiantado (C1.1.6.):** Hay actividades, eventos o servicios de carácter informativo y/o de orientación académica, personal y profesional, que suponen una serie de vías de participación estudiantil, ya sea como demandantes, usuarios o asistentes, o como colaboradores en la organización de las mismas (Krause & Coates, 2008; ACER, 2012c; NSSE, 2015; HEA, 2015; Whiteley, 2016).

7. **Ámbito de los ritos y ceremonias colectivas (C1.1.7.):** Hay ciertos eventos y ceremonias que son ritos colectivos tradicionales de la institución universitaria, como las

ceremonias de graduación, las ceremonias de apertura del curso, el acto académico de Santo Tomás de Aquino, etc., que suponen también vías de participación estudiantil, ya sea como asistentes o como parte de la organización de los mismos.

8. **Ámbito de ocio (C1.1.8.):** Muchas de las vías de participación clasificadas en los ámbitos anteriores podrían clasificarse también en este, ya que tienen un componente importante de ocio y diversión, pero no necesariamente ese es su rasgo más característico. Es por ello que en este ámbito tan solo se clasifican a aquellas vías de participación que tienen como objetivo principal o razón de ser el ocio y la diversión, es decir, aquellas con un eminente carácter festivo. Cabe señalar que las vías de participación englobadas dentro del ámbito de ocio no son de interés para el presente estudio porque, aunque pudiera darse en ellas cierta formación informal, son de muy poco o nulo valor pedagógico. Es por ello que no se ha ahondado en el estudio de dichas vías de participación en el resto de la investigación, aunque se haya contemplado en el presente apartado el ámbito de ocio como categoría de análisis, tan solo con el objetivo de realizar una definición teórica completa de los diversos ámbitos de participación de los estudiantes en la universidad.

9.1.2. Modalidades de participación (C1.2.)

Las modalidades de participación son categorías de análisis que también ayudan a clasificar o tipificar las distintas vías de participación. Concretamente, las modalidades responden a la pregunta ¿Cómo se participa? Llegándose a categorizar hasta seis modalidades agrupadas en forma de tres binomios de modalidades antagónicas. Cabe añadir que hay vías de participación que pueden ser de ambas modalidades antagónicas de forma indistinta dependiendo de cada caso, es decir, que no todas las vías de participación son “puras” desde el punto de vista de la modalidad de participación. Los tres binomios de modalidades de participación son las siguientes:

1. Participación presencial (C1.2.1.) Vs Participación no presencial (C1.2.2.):

Hay vías de participación que requieren de la presencia física de los participantes, pero otras que se realizan de forma no presencial mediante vías telemáticas o digitales.

2. Participación individual (C1.2.3.) Vs Participación colaborativa (C1.2.4.):

Hay vías en la que la participación es eminentemente individual o, por el contrario, colaborativas (Serrano y Sempere, 1999; Trilla, et al., 2011). Las vías individuales son aquellas que se hacen en solitario o que, aunque se haga en compañía de más personas, no están organizadas o no comparten un mismo objetivo o proyecto, es decir, que no hay

lazos de cooperación o colaboración, como por ejemplo ocurre cuando se asiste a algún evento público.

Otras vías se hacen de forma grupal o colectiva con más personas organizadas para ello y con un objetivo o proyecto común, donde sí hay una relación de cooperación o colaboración (Pike & Kuh, 2005; Coates, 2007). A su vez, dentro de la modalidad de participación colectiva podemos encontrar dos sub-modalidades dependen de la relación de poder que se dé entre los participantes en una misma vía. Por un lado está la **participación colaborativa horizontal (C1.2.6.1.)**, en la que la relación de poder entre los participantes es en igualdad y no hay jerarquías (al menos de manera explícita). Y, por otro lado, está la **participación colaborativa vertical (C1.2.6.2.)**, en la que la relación de poder entre los participantes es jerárquica.

3. Participación institucionalizada u oficial (C1.2.5.) Vs Participación no institucionalizada o alternativa (C1.2.6.):

Las vías de participación también se pueden clasificar usando como criterio si están o no están reconocidas y/o contempladas oficialmente por la institución universitaria a través de su propia normativa, es decir, si son oficiales o alternativas (Sánchez Horcajo, 1979; Trilla, et al., 2011; Parés, et al., 2012). Dentro de la modalidad de **participación institucionalizada u oficial** se encuentran aquellas vías de participación que forman parte de la propia estructura universitaria, como son los órganos de representación, los diversos servicios, etc., y otras que no forman parte de la estructura institucional pero que están reconocidas u contempladas oficialmente por la institución, como son el asociacionismo estudiantil o todas aquellas vías de participación con reconocimiento de créditos optativos (culturales, formativas, deportivas, solidarias, etc.). Además, lo más habitual es que las vías de participación oficial estén organizadas por iniciativa exclusiva de los docentes o de algún órgano de la universidad (aunque los estudiantes puedan participar como colaboradores en la organización), a excepción de las del ámbito deportivo, cuya organización recae en los propios estudiantes (clubs deportivos, campeonatos, etc.), y las del subámbito político de asociacionismo estudiantil, que por su naturaleza es una iniciativa exclusiva de estudiantes. Por su parte, dentro de la modalidad de **participación no institucionalizada o alternativa** están todas aquellas vías al margen o sin reconocimiento oficial de la institución universitaria, las cuales suelen tener un marcado carácter alternativo frente a las vías de participación oficiales, y estar organizadas por iniciativa exclusiva de estudiantes, ya sea por estudiantes de forma individual, por asambleas estudiantiles o por grupos informales de estudiantes (amigos, compañeros de clase, etc.).

9.1.3. Rangos de participación (C1.3.)

El rango de la participación es una manera de clasificar las distintas vías de participación en función del tamaño o nivel del rango de acción que abarque cada una de las vías, de manera semejante a los “ámbitos” de Bretones (1996), los marcos de Rajani (2001) o de Susinos y Ceballos (2012). Responde a la pregunta ¿A qué nivel de la institución universitaria se participa?

Se contemplan cuatro rangos de acción en total. Los tres primeros rangos son intrauniversitarios, es decir, dentro de la propia institución universitaria. El primer rango intrauniversitario es el **rango micro** (C1.3.1.), que va desde una participación a nivel individual hasta una a nivel de aula/clase, pasando por pequeños grupos de compañeros/as de clase (individuo < aula/clase). El segundo nivel intrauniversitario es el **rango medio** (C1.3.2.), que sobrepasa el nivel de aula y alcanza hasta un nivel de centro (aula < centro), pasando por grupos de estudiantes de diversas clases, cursos o titulaciones de un mismo centro (Facultad/Escuela universitaria, Instituto universitario). El tercer nivel intrauniversitario es el **rango macro** (C1.2.3.), que abarca la participación más allá de los límites de un solo centro, hasta poder abarcar la totalidad del campus o de la institución universitaria (centro < campus). Por último, está el cuarto, que es el **rango extrauniversitario** (C1.3.4.), es decir, que el rango de acción sobrepasa los límites de la universidad, aunque se haga desde ella (universidad < sociedad).

Por otra parte, al igual que pasaba con las modalidades de participación, no todas las vías son “puras” respecto a su Rango, por lo que dentro de una misma vía puede haber más de un rango de participación.

9.2. Descripción y clasificación de las vías de participación por ámbitos, modalidades y rangos de participación

A continuación se exponen las distintas vías de participación que se han detectado a raíz del análisis de los datos recogidos en la investigación. En los siguientes apartados se muestran las diferentes vías de participación de un mismo ámbito o subámbito (C1.1) y se clasifican en forma de tablas según las modalidades (C1.2) y el rango (C1.3) de participación.

Es importante recordar que las vías de participación pueden reducirse a una única actividad concreta y singular, pero también pueden llegar a englobar a un conjunto de ejemplos o concreciones de cauces, eventos o actividades homólogos y de número variable o incontable. Por ello, una misma vía de participación puede llegar a contener ejemplos o concreciones de más de una modalidad antagónica o rango de acción, por lo que no todas

las vías de participación son “puras” en cuestión de rango o modalidad, es decir, dentro de una misma vía de participación puedes encontrar ejemplos de modalidad tanto individual como colaborativa o de rango medio y macro indistintamente.

Además, por cada una de las vías de participación, se muestran aquellas evidencias que mejor las describen, emanadas de la investigación durante el trabajo de campo. Entre la información descriptiva contemplada, además de información recogida a partir de algunos testimonios de las personas entrevistadas, se ha priorizado, en caso de haberla, el marco normativo de la UCM concreto que las regula y los datos cuantitativos sobre el grado de participación estudiantil que se han hallado.

9.2.1. Introducción

Antes de exponer las diversas vías de participación estudiantil y su clasificación, se abordarán algunas cuestiones transversales a todas ellas, a modo de introducción a las mismas: Los derechos y deberes de los estudiantes relacionados con su participación y el reconocimiento de créditos optativos a los estudiantes por participar en determinadas actividades.

9.2.1.1. De los derechos y deberes de los estudiantes de la UCM relacionados con su participación

En el Decreto 58/2003, de 8 de mayo, por el que se aprueban los Estatutos de la UCM, vigente durante el periodo de trabajo de campo de la presente investigación, se estipulan los derechos y obligaciones del estudiantado, entre los que encontramos algunos directamente relacionados con la participación estudiantil universitaria. Concretamente, en el art. 113 se establece que los estudiantes de la UCM tendrán los siguientes derechos:

a) A participar en los órganos de gobierno y representación de la Universidad en la forma prevista en los presentes Estatutos.

(...)

c) A ser asistidos y orientados individualmente en sus estudios mediante un sistema de tutorías adecuado que implique una atención académica personalizada y de carácter formativo general. A tal efecto, la Universidad implantará progresivamente un sistema de tutorías.

d) A participar en los procesos de evaluación de la calidad de la docencia recibida.

(...)

g) A conocer y a participar en las actividades de extensión universitaria, que le sean propias, organizadas por la Universidad.

h) A disponer de las instalaciones, medios instrumentales, Servicios administrativos, de Biblioteca y cualesquiera otros de asistencia a la Comunidad Universitaria

adecuados para el normal desarrollo de sus estudios y de las demás actividades académicas, culturales y deportivas propias del ámbito universitario, con atención específica a las personas con discapacidades.

(...)

k) A que se establezca un procedimiento para recoger las reclamaciones, sugerencias y peticiones de los estudiantes acerca de la enseñanza.

(...)

ñ) A asociarse libremente en el ámbito universitario y a ejercer el derecho de reunión y expresión, así como a que se les facilite el ejercicio de dichos derechos mediante la prestación de medios materiales y económicos según las disponibilidades de cada Centro.

(...)

p) A solicitar y recibir información de los órganos de gobierno y representación de la Universidad en los aspectos concernientes a la actividad de los mismos.

Por su parte, en el artículo 114 de los Estatutos de la UCM (2003) se establecen los siguientes deberes de los estudiantes relacionados, directa o indirectamente, con su participación:

- a) Realizar el trabajo académico propio de su condición universitaria con el suficiente aprovechamiento.
- b) Participar activamente en la actividad universitaria.
- c) Asumir las responsabilidades que comportan los cargos de representación o gobierno para los que fueren elegidos o designados.
- d) Hacer un uso correcto de las instalaciones, bienes y recursos de la Universidad.
- e) Cooperar con el resto de la comunidad universitaria en el buen funcionamiento de la Universidad y en la mejora de sus servicios.
- f) Respetar las normas de disciplina académica, quedando sujetos a las responsabilidades que se deriven de su incumplimiento.
- g) Tratar con consideración al resto de los miembros de la comunidad universitaria.
- h) Asistir a clase y a las actividades académicas programadas en las respectivas enseñanzas.
- i) Cuantos otros deberes se deriven de la normativa vigente.

9.2.1.2. Sobre el reconocimiento de créditos optativos a los estudiantes de titulaciones de Grado por la realización de actividades de extensión universitaria: Reglamento del 2010 y reforma del 2016

Hay una serie de actividades universitarias extracurriculares, también conocidas como de extensión universitaria, en las que los estudiantes pueden participar y, además,

recibir un reconocimiento académico por ello en forma de créditos optativos en sus expedientes académicos. Con dichos créditos, los estudiantes pueden complementar los créditos obtenidos con el conjunto de sus asignaturas hasta completar el número mínimo de créditos para poder alcanzar su titulación de Grado Universitario.

Esta posibilidad viene legislada por la propia normativa universitaria estatal a través del artículo 46.2.i) de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Universidades, y a su vez, por el artículo 12.8 del Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, que fue modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio.

Por su parte, la UCM tiene su propia normativa al respecto. Durante el periodo del trabajo de campo, cursos 2014-15 y 2015-16, estaba vigente el Reglamento de reconocimiento de créditos a los estudiantes de titulaciones de Grado por la realización de actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil solidarias y de cooperación de la Universidad Complutense de Madrid (Acuerdo del Consejo de Gobierno de la UCM de fecha 15 de julio de 2010; BOUC nº 12 del 10 de septiembre de 2010).

Sin embargo, justo tras la finalización del trabajo de campo, se aprobó el Reglamento de Reconocimiento de Créditos a los Estudiantes de Titulaciones de Grado (Acuerdo del Consejo de Gobierno de fecha 5 de julio de 2016; BOUC nº 18, del 16 de septiembre de 2016). La recogida de datos, fundamentalmente de testimonios es anterior a dicho nuevo Reglamento, aún así, debido a los cambios que introduce respecto a la de 2010, y las consecuencias futuras que pudieran tener, se incluye igualmente en el análisis de la presente investigación.

A continuación se exponen algunos de los aspectos más importantes de dicho Reglamento, tanto de la versión de 2010 como de la versión de 2016.

Según el artículo 2 del Reglamento de reconocimiento de créditos de la UCM de 2010, las actividades objeto de reconocimiento son:

1. Serán actividades con derecho a reconocimiento académico las que los estudiantes de Grado puedan obtener por su participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación.
2. Las actividades por las que se obtenga el reconocimiento académico deberán realizarse dentro del mismo período de tiempo en que se cursa la titulación correspondiente, salvo indicación en contra en esta normativa.

3. No procederá el reconocimiento previsto en los apartados anteriores cuando alguna de estas actividades estuviera incluida en el plan de estudios o tuviera otro tipo de reconocimiento académico.

Sin embargo, en el Reglamento de julio de 2016, el art. 2.1 es ampliado (en negrita el texto nuevo):

1. Serán consideradas actividades con derecho a reconocimiento académico las actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación **y otras actividades que hayan sido aprobadas por la Comisión de Estudios. En los casos en que estas actividades lo requieran, será necesario justificar su superación para obtener el reconocimiento.**

A su vez, se añade en la versión de 2016 un punto 4 al art. 2:

4. Corresponde a la Comisión de Estudios la determinación, de conformidad con lo previsto en el presente Reglamento, de las actividades que podrán ser objeto de reconocimiento.

De esta forma, se permite a la Comisión de Estudios poder ampliar el reconocimiento de créditos a actividades de otros ámbitos, más allá de las que hasta ahora se les daba reconocimiento, es incluye la opción de exigir la justificación de dichas actividades para obtener el reconocimiento de créditos.

Por otra parte, hay unos límites de reconocimiento. En el art. 3 del Reglamento de 2010, el límite se sitúa en 6 créditos optativos como máximo:

1. El reconocimiento de créditos de los estudiantes, por la realización de las actividades reguladas en este Reglamento, será con cargo a los créditos optativos de su titulación.
2. El reconocimiento académico por estas actividades será, como máximo, de 6 créditos de carácter optativo.

El Reglamento de reconocimiento de créditos de la UCM de 2010 se basa, según se deja constancia en su Preámbulo y en su artículo 1, en el artículo 12.8 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En base a dicho artículo 12.8 se fundamenta el artículo 3.2 del ya citado Reglamento de la UCM de 2010, en el que se establece el límite de reconocimiento de créditos en, como máximo, 6 créditos de carácter optativo. Sin embargo, justo once días antes de la aprobación del Reglamento de reconocimiento de créditos de la UCM el 15 de julio de 2010, entró en vigor el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto (BOE núm. 161, de 3 de julio de 2010). Esta modificación legislativa supuso cambiar el sentido del ya citado artículo 12.8, de tal manera que los planes de estudios de

Grado deben contemplar la posibilidad de que los estudiantes puedan solicitar un reconocimiento académico de al menos 6 créditos sobre el total del plan de estudios de Grado, por su participación en actividades universitarias extracurriculares (culturales, deportivas, de representación estudiantil solidarias y de cooperación). Con esta modificación se da lugar a que el reconocimiento académico de 6 créditos deje de ser un máximo o techo, tal y como se recogía en la versión original del art. 12.8 del RD 1393/2007, y pase a suponer un mínimo o suelo. Sin embargo, dicho cambio no se reflejó finalmente en el art. 3.2 del Reglamento de reconocimiento de créditos de la UCM aprobado el 15 de julio de 2010 por el Consejo de Gobierno de la UCM, en donde ni tan siquiera se cita al Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, publicado en el BOE el 3 de julio y que entró en vigor el 4 de julio, es decir, tan solo 11 días antes de la aprobación del Reglamento de la UCM el 15 de julio. Curioso.

En definitiva, no fue hasta seis años después de la modificación introducida por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, que en la versión del Reglamento de reconocimiento de créditos de la UCM de julio de 2016, dicho límite de 6 créditos deja de ser un máximo para pasar a ser un mínimo, y el límite máximo se ve ampliado de forma significativa hasta 9 créditos. En el Reglamento de julio de 2016, tanto los puntos 1 y 2 del art. 3 se ven modificados respecto a la versión de 2010 de dicho Reglamento, y se le añade además un tercer y un cuarto punto (en negrita el texto nuevo):

1. El reconocimiento de créditos a los estudiantes, por la realización de las actividades reguladas en este Reglamento, será con cargo a los créditos optativos de su titulación, **o como aparezca detallado en la Memoria Verificada en su caso.**
2. El reconocimiento académico por estas actividades será, **al menos de 6 créditos y hasta un máximo de 9 sobre el total del plan de estudios, por la participación en las mencionadas actividades.**
3. **En planes de estudios previos a la entrada en vigor de este reglamento se respetarán los términos fijados en la Memoria Verificada.**
4. **Si los estudiantes obtuvieran un reconocimiento superior al número de créditos establecido por este concepto en su plan de estudios, éstos podrán reflejarse suplementariamente en su expediente siempre que el estudiante lo solicite.**

En primer lugar, se observa en la nueva redacción del punto 1 que, además de poder reconocerse la realización de las actividades reguladas en dicho Reglamento, mediante créditos optativos, se abre a la opción de otro tipo de créditos, dependiendo de lo que las Memorias Verificadas de cada Grado detalle.

En segundo lugar, uno de los cambios más significativos que introduce el nuevo Reglamento de 2016, es la modificación del art. 3.2., de tal forma que los 6 créditos dejan de ser un máximo y pasan a ser un mínimo, marcándose como nuevo máximo 9 créditos.

Además, según el nuevo apartado 4 del art. 3, en caso de que un estudiante decidiese realizar más actividades de los correspondientes 9 créditos máximos, aunque no se le reconozca mediante créditos, sí podrá tener reconocimiento reflejándose en su expediente académico si así lo solicita. De esta forma, se da un reconocimiento académico oficial a dichas actividades que, hasta antes de la reforma del Reglamento, podían quedarse sin ningún tipo de reconocimiento académico oficial por parte de la UCM.

Sin embargo, el nuevo punto 3 del art. 3 hace depender de lo establecido en las memorias verificadas de los planes de estudios el que, finalmente, los estudiantes puedan disfrutar del nuevo máximo de 9 créditos de reconocimiento. En parte, la nueva redacción del art. 3 del Reglamento de 2016 adecúa la normativa de la UCM a lo contemplado en la normativa estatal, es decir, que el nuevo Reglamento de la UCM, 6 años después del RD861/2010, deja de contemplar los 6 créditos como máximo; pero ahora falta que los planes de estudios de los Grados de la UCM lo hagan también en sus memorias verificadas, lo cual requiere de sus reformas.

Por una parte, llama la atención que en la reforma del Reglamento del 2016 nuevamente no se nombre como marco legal el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, donde ya se establecían los 6 créditos como un mínimo y no como un máximo; sino que justifica la reforma citando, tanto en el prólogo como en el art. 1 de dicho Reglamento, a otra norma más próxima a su tiempo: El Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado (BOE núm. 29, del 3 de febrero de 2015). Lo curioso es que dicho RD 43/2015 no introduce ninguna novedad respecto a la ya contemplada en el RD 861/2010 sobre el art. 12.8 del RD 1393/2007. Nuevamente curioso.

Por otra parte, si observamos las memorias verificadas de las titulaciones de Grado de la Facultad de Educación de la UCM (Pedagogía, Primaria, Infantil y Educación Social), publicadas en su web³⁹ (a fecha del 02-06-2020), en ninguna de ellas se contempla la ampliación de hasta 9 créditos optativos máximo de reconocimiento por participar en las actividades de extensión universitaria contempladas en el Reglamento de la UCM de julio de 2016, ni tampoco se cita la posibilidad que el Real Decreto 861/2010 otorga a los planes de estudios de contemplar un límite máximo de reconocimiento de créditos superior a los 6. En

³⁹<https://educacion.ucm.es/memorias-verificadas-de-grado>

las memorias verificadas de dichas titulaciones, en todo los casos (Grado de Pedagogía⁴⁰, Grado de Primaria⁴¹, Grado de Infantil⁴² y Grado de Educación Social⁴³), al respecto tan solo se limitan al siguiente texto: “Hasta ahora, las Universidades concedían hasta 6 créditos (art. 46.2 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre). Los alumnos que no deseen hacer uso de esta posibilidad podrán elegir una optativa de seis créditos de entre las optativas ofertadas en este Plan de Estudios.”. Curioso, una vez más.

A la luz de lo expuesto, en la presente investigación se plantean una serie de interrogantes sin resolver hasta el momento:

1. ¿Por qué en el Reglamento de reconocimiento de créditos de la UCM, aprobado el 15 de julio de 2010 por el Consejo de Gobierno de la UCM, no se contempla la modificación del sentido del art. 12.8 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, introducida por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, a pesar de estar ya vigente desde el 4 de julio de 2010, es decir, 11 días antes?
2. ¿Por qué el Consejo de Gobierno de la UCM, en julio de 2010, eligió que el límite de 6 créditos continuara siendo un máximo en vez de un mínimo?
3. ¿Por qué, nuevamente, en el Reglamento de reconocimiento de créditos de la UCM, aprobado el 5 de julio 2016 por el Consejo de Gobierno de la UCM, no se cita como base jurídica al Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, sino que se cita al Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, el cual no introduce ninguna novedad respecto a la ya contemplada en el RD 861/2010 sobre el art. 12.8 del RD 1393/2007?
4. Y, de facto lo más importante, respecto al límite máximo de reconocimiento de créditos optativos que los estudiantes de la UCM puedan obtener por la participación en las actividades de extensión universitaria contempladas en dichos Reglamentos de 2010 y 2016; teniendo en cuenta que:
 - a) En la modificación realizada por el RD 861/2010 del sentido del art. 12.8 del RD 1393/2007, se contempla que son los planes de estudios los que deberán contemplar la posibilidad de que los estudiantes obtengan un reconocimiento de al menos 6 créditos, abriendo la posibilidad a fijar un máximo superior a los 6 créditos;
 - b) Según el apartado j) del art. 56.1 del Estatuto de la UCM de 2003 (vigente durante el periodo de trabajo de campo), les corresponde a las Juntas de Centro (Facultad o

⁴⁰ Ver p. 23: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/24-2015-11-19-MEMORIA%20ANECA%20GRADO%20EN%20PEDAGOG%C3%8DA.pdf>

⁴¹ Ver p. 19: [https://educacion.ucm.es/data/cont/docs/24-2015-11-10-GRADO%20EN%20MAESTRO%20PRIMARIA%20\(VERIFICADA%2023-12-14\).pdf](https://educacion.ucm.es/data/cont/docs/24-2015-11-10-GRADO%20EN%20MAESTRO%20PRIMARIA%20(VERIFICADA%2023-12-14).pdf)

⁴² Ver p. 23: https://www.ucm.es/data/cont/docs/24-2015-12-03-MEMO-INFAN_22may2014%20para%20la%20web.pdf

⁴³ Ver p. 19: https://www.ucm.es/data/cont/docs/24-2016-01-25-GRADO%20EN%20EDUCACI%C3%93N%20SOCIAL_V4_ANECA.%20S.%20ASIG.%20SIN%20N.%20REGISTRO_modificado15.11.2013.pdf

Escuela) que imparten las titulaciones, el proponer los planes de estudios oficiales de las titulaciones adscritas al Centro y sus modificaciones; y

- c) Según establece el apartado 11) del art. 48.1 del Estatuto de la UCM de 2003 (vigente durante el periodo de trabajo de campo), le corresponde al Consejo de Gobierno de la UCM la aprobación de los planes de estudio de las titulaciones de la UCM (previamente propuestas por las Juntas de Centro):

1º. Por un lado ¿Por qué el Consejo de Gobierno de la UCM, mediante el Reglamento de 2010, limita la posibilidad que el Real Decreto 861/2010 (una normativa jerárquicamente superior) otorga a los planes de estudios (propuestos por las Juntas de Facultad o de Escuela que las imparten) de contemplar un límite máximo de reconocimiento de créditos superior a los 6?;

2º. Y, finalmente ¿Por qué las Memorias Verificadas de los Títulos de Grado de la Facultad de Educación no se han actualizado y no contemplan lo previsto en el Real Decreto 861/2010 ni lo previsto en el Reglamento de 2016?

Son preguntas cuya reflexión sería interesante que se plantearan los miembros de la comunidad universitaria de la UCM, particularmente aquellas personas responsables de su gobierno.

Prosiguiendo con el análisis, según el art. 4 del Reglamento de 2010: “La Comisión de Estudios es el órgano competente para determinar las actividades, objeto de este Reglamento, por las que se pueden reconocer créditos”. Por otro lado, es en el art. 5 donde se detalla el tipo de actividades universitarias por las que los estudiantes de titulaciones de Grado de la UCM podrán obtener el reconocimiento de créditos optativos de su titulación por su participación en ellas. En definitiva, son actividades:

- Culturales,
- Deportivas,
- De representación estudiantil,
- Solidarias, y
- De cooperación.

Nuevamente la versión de julio de 2016 introduce modificaciones relevantes. El art. 4 de la versión del 2010 es modificado por completo en su contenido, asumiendo y ampliando el contenido contemplado en el art. 5. Por lo tanto, el nuevo art. 4 de la versión de 2016 queda así (en **negrita** las novedades respecto a la versión de 2010):

1. Los estudiantes de grado de la UCM podrán obtener el reconocimiento de créditos optativos de su titulación por la participación **o, en su caso, superación, de actividades universitarias:**

- a. Culturales

- b. Deportivas.
- c. Solidarias, de cooperación y voluntariado.
- d. De representación estudiantil.
- e. Participativas en los Colegios Mayores Universitarios.**
- f. Prácticas externas extracurriculares.**
- g. Medioambientales y de sostenibilidad.**
- h. Otras actividades formativas.**

2. Las actividades susceptibles de ser reconocidas y el número de créditos optativos que podrá obtenerse por cada una de ellas se recogen en el Anexo I. Tabla de Actividades del presente reglamento.

3. El reconocimiento de créditos optativos por actividades universitarias se realizará, a solicitud del interesado, conforme al procedimiento previsto en el Título II del presente reglamento.

La diferencia más importante es la ampliación de ámbitos temáticos de las actividades susceptibles de ser reconocidas: Actividades de Colegios Mayores, Prácticas externas extracurriculares, actividades medioambientales y de sostenibilidad, u otras actividades formativas, sin especificar temática. Todo ello contribuye muchísimo a aumentar el reconocimiento académico de la participación estudiantil en más vías y ámbitos de participación que hasta el momento.

Continuando con la comparación, el artículo 6 de del Reglamento de 2010 especifica el reconocimiento de créditos por actividades culturales:

1. Los alumnos de titulaciones de Grado podrán solicitar el reconocimiento de créditos optativos por obtención de títulos homologados en actividades de música, danza y arte dramático. Para la obtención de créditos por la realización de estas actividades será necesario haber obtenido el correspondiente título homologado dentro del mismo periodo de tiempo en que se cursa la titulación correspondiente.
2. Asimismo podrá obtenerse el reconocimiento de créditos por la participación y/o organización de actividades culturales, como seminarios, jornadas, congresos, talleres, cursos de verano en cualquier universidad, cursos de idiomas, informática, etc., pudiendo reconocerse hasta un máximo de 3 créditos por actividad realizada.

Pero en el nuevo art. 5 de la versión del Reglamento de julio de 2016, se modifica sustancialmente el reconocimiento de créditos por actividades culturales:

1. Por su participación en los diferentes grupos de música, danza, teatro u otras agrupaciones culturales de la UCM. Esta participación deberá ser certificada por los Directores respectivos.

2. Por la organización de actividades culturales, realizadas por los diferentes Centros, Servicios, Asociaciones Estudiantiles y Órganos Representativos de los diferentes colectivos de la UCM con la aprobación previa de la Comisión de Estudios.

En la nueva versión del 2016 se deja de contemplar como requisito la obtención de títulos homologados en actividades de música, danza y arte dramático, que podían ser de fuera del contexto propio de la UCM. En cambio, se pasa a reconocer directamente la participación en grupos de de música, danza, teatro, e incluso, de otras agrupaciones culturales, que sean de la UCM, cuya acreditación de la participación ya no depende de la obtención de un título, sino que tan solo dependerá de la acreditación por parte de la persona directora de dichos grupos o actividades. Además, los seminarios, jornadas, congresos, talleres, cursos de verano en cualquier universidad, cursos de idiomas, informática, etc., dejan de ser contemplados como actividades culturales propiamente dichas; lo cual tiene sentido ya que son, más bien, actividades de corte formativo sin relación con ninguna actividad concreta de expresión cultural o artística. En sustitución, en la nueva versión de julio de 2016 se incluye entre las actividades culturales con derecho a reconocimiento de créditos la organización por parte de los estudiantes de actividades culturales, realizadas por los diferentes Centros, Servicios, Asociaciones Estudiantiles y Órganos Representativos de los diferentes colectivos de la UCM, que hayan obtenido previamente la aprobación de la Comisión de Estudios; así pues, los estudiantes que hasta ahora realizaban actos culturales, como una representación teatral en la Facultad, por ejemplo, podrán solicitar previamente a la Comisión de Estudios el reconocimiento de dicha actividad.

Con el nuevo art. 5 de la versión del Reglamento de julio de 2016, los estudiantes participantes en grupos estudiantiles de teatro, por ejemplo, podrán tener el reconocimiento de créditos que hasta dicha reforma les estaba vetado al no ser actividades conducentes a un título homologado. Es un cambio muy importante ya que amplía sobresalientemente el reconocimiento académico por participar en el ámbito de la UCM en actividades culturales estudiantiles.

Respecto al reconocimiento de créditos por participar en actividades deportivas, en el art. 7 del Reglamento de 2010 se especifica que:

1. Los alumnos que participen en competiciones deportivas oficiales de la UCM, autonómicas, nacionales, e internacionales, los deportistas de élite, así como los que participen en los equipos deportivos oficiales de la UCM y/o en equipos oficiales federados podrán obtener reconocimiento por la realización de estas actividades como créditos optativos, hasta un máximo de 3 por actividad realizada.

2. La concesión de créditos por esta actividad requerirá la presentación del Certificado que acredite la participación del solicitante, donde se hará constar el número de horas y eventos en los que ha participado.

Por su parte, en el art. 6 del Reglamento de julio de 2016 se añaden modificaciones respecto al reconocimiento de créditos por actividades deportivas (en negrita las novedades respecto a la versión de 2010):

1. Los estudiantes que participen en competiciones deportivas oficiales de la UCM, autonómicas, nacionales, e internacionales, los deportistas de élite, así como los que participen en los equipos deportivos oficiales de la UCM y/o en equipos oficiales federados, podrán obtener reconocimiento de créditos por la realización de estas actividades. La concesión de créditos por esta actividad requerirá la presentación del Certificado que acredite la participación del solicitante, donde se hará constar la/s **temporada/s** y/o eventos en los que ha participado.
2. La acreditación de las actividades ajenas a la UCM, **se realizará mediante certificado de la Federación y del Club indicando las temporadas. También se podrán reconocer créditos por actividades físicas dirigidas de carácter formativo: Escuelas Deportivas y Cursos Deportivos de las diferentes especialidades físico-deportivas.**

El nuevo art. 6 avanza en la especificación de cómo ha de acreditarse la participación en actividades deportivas. Pero lo más relevante es que deja de limitarse a actividades de competición para contemplar actividades físicas dirigidas de carácter formativo, mediante Escuelas o Cursos. Nuevamente, se amplía sustancialmente a más vías de participación el reconocimiento académico mediante créditos.

Participar en actividades de representación estudiantil también es reconocido con créditos. En el Reglamento de 2010, es en su art. 8 donde se establecen en qué condiciones se da dicho reconocimiento:

1. Los estudiantes que formen parte de los Órganos Colegiados de la Universidad Complutense podrán solicitar el reconocimiento de créditos optativos por la realización de esas actividades.
2. Los alumnos podrán solicitar el reconocimiento, previa presentación de Certificación, por parte del Secretario del Órgano Colegiado, del número de total de horas de asistencia y de las actividades desarrolladas, pudiendo reconocerse 1 crédito por cada 20 horas de asistencia, hasta un máximo de 3 créditos por órgano de representación estatutario.

En la versión del mismo Reglamento de 2016, el reconocimiento por actividades de representación estudiantil también se refleja en su art. 8, pero con una redacción más simple y añadiendo un nuevo matiz (en negrita las novedades respecto a la versión de 2010):

Por ser miembro de los **Órganos de Representación Estudiantil de la Universidad Complutense** y asistir a las reuniones establecidas, plenos y comisiones delegadas, podrán obtener el reconocimiento de créditos, previa presentación de la Certificación por parte del Secretario del Órgano Colegiado indicando el número de horas realizadas.

En el Reglamento de 2010 se exige a los estudiantes para el reconocimiento de créditos por representación estudiantil el formar parte de los Órganos Colegiados de la UCM. Sin embargo, en la versión de julio de 2016 lo que se exige ser miembro de los Órganos de Representación Estudiantil de la UCM, lo cual abarca más espacios de participación que los que suponen los Órganos Colegiados de la UCM (Claustro, Consejo de Gobierno, Juntas de Facultad y Departamentos), incluyéndose así también la participación en las Delegaciones de Estudiantes y como Delegados de clase, por ejemplo. Una vez más, se amplía sustancialmente a más vías de participación el reconocimiento académico mediante créditos.

La participación en actividades del ámbito de la solidaridad también es reconocida. En el art. 9 del Reglamento de 2010 se detallan las condiciones: “Los estudiantes podrán obtener el reconocimiento de créditos por su participación en actividades y proyectos solidarios, realización de actividades de apoyo a miembros de la comunidad universitaria, participación en programas de prevención de drogodependencias, u otros similares, hasta un máximo de 3 créditos por actividad realizada”. Además, se distinguen las actividades de cooperación, las cuales tienen también reconocimiento de créditos, tal y como se establece en el art. 10 del Reglamento de 2010: “Los estudiantes podrán obtener el reconocimiento de créditos por su participación en actividades o proyectos de cooperación nacionales e internacionales organizados o promovidos tanto por la UCM como por otras organizaciones o entidades sin ánimo de lucro hasta un máximo de 3 créditos por actividad realizada.”

Por su parte, en el art. 7 del Reglamento de 2016, se fusiona el contenido de los anteriores artículos 9 y 10 del Reglamento de 2010, bajo el nuevo epígrafe de “Actividades solidarias, de cooperación y voluntariado”:

1. Por su participación en actividades y proyectos solidarios, por la realización de actividades de apoyo a miembros de la comunidad universitaria, de cooperación al desarrollo y de voluntariado promovidos tanto por la UCM como por otras organizaciones o entidades sin ánimo de lucro.

2. Las actividades deberán estar certificadas por el responsable del organismo, donde se reflejarán las horas realizadas y una memoria de la acción desarrollada.

A partir de este punto, el Reglamento de reconocimiento de créditos de julio de 2016 incluye una serie de artículos en referencia a las nuevas vías y ámbitos de participación que incluye en su art. 4, suponiendo una ampliación sustancial de dicho Reglamento en comparación con la versión pretérita del 2010.

Por una parte, el nuevo Reglamento de 2016 incluye el reconocimiento por participar en actividades en los Colegios Mayores Universitarios en su art. 9: “Por la participación en la organización y/o realización de actividades en los Colegios Mayores Universitarios, debiendo ser acreditada por la dirección del Colegio indicando la duración de la misma.”. Un aspecto importante de este artículo es que, al igual que en el art. 5.2., se contempla el reconocimiento por la organización de actividades, lo cual va más allá de participar desde un rol pasivo de mero asistente, sino que contempla una participación más activa en la que los estudiantes toman la iniciativa en la propia organización de la actividad.

Otra novedad importante del Reglamento de julio de 2016 es contemplar, entre las actividades de extensión universitaria con reconocimiento de créditos optativos la realización de prácticas externas extracurriculares, la cual es una de las vías de participación contempladas en el presente estudio. En el art. 10 de dicho Reglamento se especifica que:

Podrán solicitarse créditos por la realización de prácticas académicas externas de carácter extracurricular, en el caso de que no se hayan realizado prácticas académicas externas curriculares que formen parte del plan de estudios o que se hayan realizado prácticas curriculares de 6 créditos ECTS o menos. La práctica extracurricular deberá haber estado gestionada por la Oficina de Prácticas y Empleo de la UCM.

Además, como un tipo de actividad en sí misma, en el art. 11 del Reglamento de 2016 se contempla el reconocimiento en actividades medioambientales y de sostenibilidad:

Por la participación activa y tutelada del estudiante en el conjunto de actividades teóricas y prácticas o acciones específicas relacionadas con diferentes áreas de interés medioambiental en los Campus de Ciudad Universitaria y de Somosaguas y acciones vinculadas al consumo responsable y a la sostenibilidad.

Como ya se vio en el art. 6 del Reglamento de 2010 se contemplaban entre las actividades catalogadas como “culturales” actividades que más bien eran catalogables como “formativas”. Dicha anomalía se subsana en el nuevo art. 12 del Reglamento de julio de 2016 bajo el epígrafe de “Otras actividades formativas”, en las que se añaden muchas

nuevas actividades de carácter formativo que no se habían contemplado en el Reglamento de 2010. Concretamente, el art. 12 del Reglamento de 2016 contempla que:

1. Además de las actividades desarrolladas en los artículos anteriores, se podrán reconocer créditos por la realización y acreditación de otras actividades como son:

- Cursos de Idiomas en Centros Oficiales.
- Cursos de Informática en Organismos Oficiales.
- Cursos de Música, Danza y Arte Dramático en Centros oficiales.
- Cursos de Verano universitarios.
- Colaboración en Departamentos y Centros.
- Programa de Mentorías.
- Presentación de comunicaciones a congresos científicos.
- Coordinador y Monitor de Ocio y Tiempo Libre otorgado por las Comunidades Autónomas.

2. La Comisión de Estudios podrá proponer y aprobar otras actividades que permitan el reconocimiento de créditos: cursos, jornadas, talleres, actividades medioambientales, congresos de la Universidad Complutense (Facultades, Departamentos...) o de otras Instituciones de prestigio así como la organización de seminarios, jornadas, congresos, talleres, exposiciones, etc.

Nuevamente, se amplía sobresalientemente las actividades por las que los estudiantes pueden lograr reconocimiento de créditos optativos. Se contemplan vías de participación que hasta la reforma del Reglamento de 2016 quedaban fuera del reconocimiento de créditos, vías tan valiosas como el colaborar en un Departamento, el participar en un programa de Mentoría, o la presentación de comunicaciones a congresos, que hasta ese momento tan solo eran reconocidas mediante un certificado para el currículum vitae, y que con el nuevo Reglamento contarán de cara a completar el expediente académico y obtener la Titulación. De esta forma se incentiva de forma importante la participación estudiantil en dichas vías. Y en paralelo, en el Reglamento de 2016 nuevamente se contempla, al igual que en los artículos 5 y 9, el reconocimiento a los estudiantes por la organización de actividades “la organización de seminarios, jornadas, congresos, talleres, exposiciones, etc.”, por lo que se refuerza la participación activa de los estudiantes mucho más allá de un rol pasivo como asistentes, alumno o público, sino como auténticos protagonistas de la actividad organizándola.

Otra de las novedades importantes que aporta la reforma del Reglamento de reconocimiento de créditos de 2016 es la contemplada en su art. 15 bajo el epígrafe de “Efectos del reconocimiento de créditos”:

Los créditos optativos reconocidos por la realización de las actividades reguladas en el presente Reglamento se podrán reflejar en el expediente y serán recogidos en el Suplemento Europeo al Título (SET). Estos créditos no serán calificados numéricamente ni computarán a efecto de cómputo la media del expediente académico, sino que se reflejarán en el mismo como créditos superados Reconocidos.

La novedad de este artículo 15 del Reglamento de 2016 es de suma importancia. Con el Reglamento de 2010, una vez se incorporan al expediente académico del estudiante interesado los créditos obtenidos mediante la participación en dichas actividades de extensión universitaria, de cara al cálculo de la nota media, puntuaban con una calificación de un 5 sobre 10, tal y como refleja el testimonio de una de las estudiantes participantes en la investigación:

Est_Prácticas – Encima luego, te voy a decir, en los créditos de libre configuración, si tú los tienes, me ponen un 5 ¡perdóname! ¿Sabes? O sea, es que no. Me estás obligando a hacer una asignatura ¿y por qué? ¿No se valora que yo por ejemplo durante el primer año me fuera a conocer todas las Freinet, que me hice todos los congresos porque era el 40 aniversario? Pues no, eso no vale más que un 5.

Esta política de calificar, con un 5 sobre 10, los créditos obtenidos mediante la participación en actividades de extensión universitaria es una barrera más que desincentiva dicha participación, ya que baja la nota media del estudiante. Esto es especialmente grave si tenemos en cuenta que los estudiantes de las titulaciones de la Facultad de Educación, en su gran mayoría, tienen como una de las principales salidas laborales la docencia en el Sistema Educativo Público, para la cual es necesaria superar un proceso de concurso-oposición en el que la nota media de la titulación de Grado Universitario, desde la que se accede al procedimiento selectivo, es puntuable. Por ello, el participar en actividades de extensión universitaria y su reconocimiento en el expediente académico con una calificación de un 5, bajando la nota media lograda con las asignaturas, resulta doblemente penalizador para un estudiante de la Facultad de Educación, y por ende, un motivo de peso para desincentivar su participación activa más allá de las asignaturas. Afortunadamente, con la modificación que introduce el art. 15 del Reglamento de reconocimiento de créditos de julio de 2016, esta grave situación queda subsanada.

Por otra parte, el procedimiento de reconocimiento de créditos optativos por las actividades contempladas en dichos Reglamentos, no es económicamente gratuito para el estudiante interesado. Tanto en el art. 15 del Reglamento de 2010 como en el art. 17 del Reglamento de 2016 se contempla que: “El coste de la matrícula por la incorporación de los créditos

reconocidos por el presente procedimiento, será el establecido por el Decreto de Precios Públicos que anualmente establezca el Gobierno de la Comunidad de Madrid.”

Imagen 1. Tabla de actividades del Anexo del Reglamento de Reconocimiento de Créditos a los Estudiantes de Titulaciones de Grado (2010)

A) ACTIVIDADES DEPORTIVAS (Debidamente acreditadas)

TIPO DE ACTIVIDAD
COMPETICIÓN INTERUNIVERSITARIA. REPRESENTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD: SELECCIONES
COMPETICIÓN INTERUNIVERSITARIA. REPRESENTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD: MEDALLISTAS EN CTOS. UNIVERSITARIOS DE ESPAÑA, DE EUROPA, DEL MUNDO O UNIVERSIADAS
DEPORTISTAS DE ALTA COMPETICIÓN EN GENERAL QUE CURSEN SUS ESTUDIOS EN LA UCM
ACTIVIDADES FÍSICAS DIRIGIDAS, DE CARÁCTER FORMATIVO: ESCUELAS DEPORTIVAS Y CURSOS DEPORTIVOS DE LAS DIFERENTES ESPECIALIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS

B) ACTIVIDADES CULTURALES (Con evaluación o presentación de Memoria)

TIPO DE ACTIVIDAD
FORMAR PARTE DE ALGUNA DE LAS SIGUIENTES AGRUPACIONES DE LA UNIVERSIDAD: ORQUESTA, CORO, TEATRO Y DANZA CONTEMPORÁNEA
PARTICIPACIÓN EN CURSOS, SEMINARIOS, JORNADAS, CONGRESOS, TALLERES, CURSOS DE VERANO DE LAS UNIVERSIDADES
ACTIVIDADES CULTURALES DIRIGIDAS DE CARÁCTER FORMATIVO CONSISTENTES EN LA ASISTENCIA A ESPECTÁCULOS MUSICALES, DE DANZA, Y TEATRO, EXPOSICIONES, ACTIVIDADES DE LECTURA Y VIAJES CULTURALES.
TALLERES PRÁCTICOS DE ACTIVIDADES CULTURALES Y ARTÍSTICAS (DANZA, MÚSICA, TEATRO, LITERATURA, PINTURA, FOTOGRAFÍA, VIAJES CULTURALES...)
PROYECTOS CULTURALES PROPUESTOS Y DESARROLLADOS POR ESTUDIANTES
REPRESENTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN COMPETICIONES ACADÉMICAS Y EN CONFERENCIAS INTERNACIONALES
CURSOS DE IDIOMAS EN CENTROS OFICIALES
CURSOS DE INFORMÁTICA EN CENTROS OFICIALES

C) ACTIVIDADES SOLIDARIAS (Debidamente acreditadas)

TIPO DE ACTIVIDAD
APOYO A MIEMBROS DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA CON DISCAPACIDAD.
PROGRAMAS QUE SE ENCARGUEN DE TUTELAR A OTROS ESTUDIANTES
PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE DROGODEPENDENCIAS EN POBLACIÓN JOVEN U OTROS SIMILARES.
PROYECTOS SOLIDARIOS PROPUESTOS Y DESARROLLADOS POR ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD.
VOLUNTARIADO EN ENTIDADES EXTERNAS SIN ÁNIMO DE LUCRO
PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PROMOVIDOS POR LA UNIVERSIDAD
ACTIVIDADES DE VOLUNTARIADO DE CARÁCTER INTERNACIONAL

Fuente: Acuerdo del Consejo de Gobierno de la UCM de fecha 15 de julio de 2010; BOUC nº 12 del 10 de septiembre de 2010.

Imagen 2. Tabla de actividades del Anexo I del Reglamento de Reconocimiento de Créditos a los Estudiantes de Titulaciones de Grado (2016)

TIPO DE ACTIVIDAD	ACTIVIDAD	CRÉDITOS	APROBACIÓN COMISIÓN DE ESTUDIOS	PERSONA QUE ACREDITA LA ACTIVIDAD
Cultural	Formar parte de los grupos de teatro, música y danza de la UCM. Cada 30 horas 1 crédito	Máximo 3 ECTS	No	Director/a del grupo
	Organización de actividades culturales (ciclos de cine, teatro, exposiciones, talleres, etc.)	1 ECTS	Sí	Director/a de la actividad
Deportiva	Competiciones universitarias y autonómicas por temporada	1 ECTS	No	Federación/Club
	Competiciones nacionales por temporada	2 ECTS	No	Federación/Club
	Competiciones internacionales y Deportista de élite por temporada	3 ECTS	No	Federación/Club BOE
Solidaria, de cooperación y de voluntariado	Participación en actividades y proyectos solidarios, actividades de apoyo a miembros de la comunidad universitaria, cooperación al desarrollo y voluntariado tanto de la UCM como de organizaciones o entidades sin ánimo de lucro. Cada 30 horas 1 crédito	Máximo 3 ECTS	No	Director/a del Organismo
TIPO DE ACTIVIDAD	ACTIVIDAD	CRÉDITOS	APROBACIÓN COMISIÓN DE ESTUDIOS	PERSONA QUE ACREDITA LA ACTIVIDAD
Representación estudiantil	Representantes en Consejo de Gobierno. Cada 20 horas 1 crédito	Máximo 3 ECTS	No	Secretario/a del Órgano
	Representantes en el Claustro Universitario. Cada 20 horas 1 crédito	Máximo 3 ECTS	No	Secretario/a del Órgano
	Representantes en Juntas de Facultad. Cada 20 horas 1 crédito	Máximo 3 ECTS	No	Secretario/a del Órgano
	Representantes en Consejos de Departamento. Cada 20 horas 1 crédito	Máximo 3 ECTS	No	Secretario/a del Órgano
	Representantes en la Delegación de Estudiantes. Cada 20 horas 1 crédito	Máximo 3 ECTS	No	Secretario/a del Órgano
	Otros representantes (Delegados de clase) Cada 20 horas 1 crédito	Máximo 3 ECTS	No	Secretario/a Académico
Actividades participativas en los Colegios Mayores Universitarios	Participación en la organización y/o realización de actividades en los Colegios Mayores Universitarios	Máximo 3 ECTS	No	Vicerrector/a Estudiantes/Director/a Colegio Mayor U.
Prácticas Externas Extracurriculares	Realización de prácticas académicas externas de carácter extracurricular. Cada 30 horas 1 crédito.	Máximo 6 ECTS	No	Oficina Prácticas Externas
TIPO DE ACTIVIDAD	ACTIVIDAD	CRÉDITOS	APROBACIÓN COMISIÓN DE ESTUDIOS	PERSONA QUE ACREDITA LA ACTIVIDAD
Actividades Medioambientales y de Sostenibilidad	Participación en actividades o acciones específicas de interés medioambiental, consumo responsable y sostenibilidad de la UCM. Cada 30 horas 1 crédito	Máximo 3 ECTS	No	Delegado/a del Rector para Campus Medio Ambiente
	Actividades con 15 horas presenciales y evaluación posterior. 1 crédito.	Máximo 6 ECTS	Sí	Director/a de la actividad
	Actividades con 20 horas presenciales y presentación de memoria u otras justificaciones. 1 crédito.	Máximo 6 ECTS	Sí	Director/a de la actividad
Otras actividades formativas	Cursos de Idiomas - A2 - B1 - B2 - C1 - C2	1 ECTS 1.5 ECTS 2 ECTS 2.5 ECTS 3 ECTS	No	Secretario/a del Centro Oficial de Idiomas
	Cursos de Informática en Organismos Oficiales. Cada 20 horas 1 crédito	Máximo 2 ECTS	No	Certificado Oficial
	Cursos de Música, Danza y Arte Dramático en Centros oficiales - Título homologado Nivel Medio - Título homologado Nivel Superior	1.5 ECTS 3 ECTS	No	Secretario/a Escuela Oficial de Música

Fuente: Acuerdo del Consejo de Gobierno de fecha 5 de julio de 2016; BOUC nº 18, del 16 de septiembre de 2016.

Por último, está el Anexo del Reglamento de reconocimiento de créditos del 2010 (Imagen 1), en el que se especifica el número máximo de créditos por actividad realizada y debidamente justificada, fijándose en 3 créditos. Además, en el mismo Anexo se detallan los tipos de actividades específicas por las que se puede optar a reconocimiento de créditos.

En comparación con el Anexo del Reglamento de 2010, el Anexo I del Reglamento de 2016 (Imagen 2) contempla las nuevas actividades reconocibles con créditos optativos que ya aparecen en su articulado, y, además de especificar el número de créditos, añade información más específica sobre el número de créditos máximo por cada tipo de actividad, si requieren o no aprobación previa por parte de la Comisión de Estudios y la persona que acredita cada actividad.

9.2.2.Ámbito político (C1.1.1.)

Como ya se explicó anteriormente, dentro del ámbito político encontramos seis subámbitos: El subámbito de los comicios y la representación estudiantil universitaria (C1.1.1.1.), el subámbito asambleario (C1.1.1.2.), el subámbito de asociacionismo (C1.1.1.3.), el subámbito de las acciones reivindicativas o de concienciación (C1.1.1.4.), el subámbito de las acciones reivindicativas o de concienciación (C1.1.1.5.) y el subámbito de la evaluación de la calidad (C1.1.1.6.). A continuación se muestran clasificadas sus vías de participación. En total son treinta y cinco vías de participación, siendo el ámbito político el más numeroso de todos.

9.2.2.1. Subámbito de los comicios y la representación estudiantil universitaria (C1.1.1.1.)

A su vez, debido al gran tamaño del mismo, dentro del subámbito de los comicios universitarios hay tres subdivisiones: 1. Sufragio pasivo y el ejercicio de representación estudiantil (C1.1.1.1.1.); 2. Sufragio activo en los comicios universitarios (C1.1.1.1.2.); y 3. Participación en la organización electoral universitaria (C1.1.1.1.3.). En conjunto suman veinte vías de participación, siendo, en ese sentido, el subámbito más numeroso dentro del ámbito político.

9.2.2.1.1. Introducción

Antes de entrar en materia sobre cada una de las vías de participación del subámbito de los comicios y la representación estudiantil universitaria, resulta conveniente conocer, a modo de introducción, el marco normativo general o común de la UCM relacionado. Posteriormente, en los apartados específicos de las vías de participación en los que proceda, se expondrán las normas de la UCM que exclusivamente les atañen. Por último, en esta introducción también se realiza una aclaración respecto a las lagunas de información

existentes sobre algunos datos de participación estudiantil en los comicios universitarios de la UCM.

9.2.2.1.1.1. Derecho de los estudiantes a participar en los órganos de gobierno de la universidad

En el artículo 115 de los Estatutos de la UCM (2003), vigentes durante el periodo de trabajo de campo de la presente investigación, se tratan los derechos de los estudiantes relacionados con su participación y representación en particular:

1. Cualquier estudiante de la UCM puede elegir y ser elegido para desempeñar cargos de representación, de acuerdo con lo establecido en estos Estatutos, en el Reglamento Electoral de la UCM y en el Estatuto del Estudiante. La representación de los estudiantes de la Universidad corresponde a:
 - a) Los estudiantes miembros de los órganos colegiados de gobierno y representación de la Universidad.
 - b) Los miembros de la Delegación Central de Estudiantes.
 - c) Los delegados de grupo y Centro, cuyo sistema de elección y funciones se recogerán en el Reglamento de cada Centro.
2. Los representantes de los estudiantes tendrán derecho a que se les facilite compatibilizar las actividades académicas con el desempeño de sus labores de representación.

Por otra parte, en el periodo en el que se centra el trabajo de campo de la presente investigación, estaba vigente la Resolución de 30 de mayo de 1997, de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se publica el Estatuto del Estudiante. (BOCM nº 181 de 1 de agosto de 1997). En particular, la sección primera del capítulo primero del título segundo de dicha norma versa sobre el derecho de los estudiantes a participar en los órganos de gobierno de la universidad. El artículo 4 define su ejercicio:

1. Todos los estudiantes de la Universidad Complutense tienen derecho a participar en los órganos de gobierno de su Centro respectivo y en los de la Universidad mediante la elección de sus delegados o representantes.
2. Son electores y elegibles todos los estudiantes que se encuentren matriculados en la Universidad y que realicen estudios conducentes a la obtención de un título oficial en los términos establecidos en los Estatutos de la Universidad y Reglamentos que los desarrollan.

Por otra parte, cabe destacar que la sección segunda, del mismo capítulo y título antedichos de la citada norma, versa sobre la identificación, las funciones, los derechos, las garantías y las obligaciones de los delegados y representantes de estudiantes.

El artículo 5 identifica quiénes son representantes y delegados de estudiantes:

- a) Los estudiantes que, elegidos por sus compañeros, forman parte de los órganos colegiados de Gobierno de la Universidad:
 - I. Los estudiantes claustrales.
 - II. Los estudiantes miembros de la Junta de Gobierno.
 - III. Los estudiantes miembros de la Junta de Facultad o Escuela.
 - IV. Los estudiantes miembros del Consejo de Departamento.
- b) Los estudiantes que, elegidos por sus compañeros, ejercen otras funciones representativas, como pueden ser los delegados de clase o grupo, los delegados de Centro y los miembros de la Delegación del Estudiante.

El artículo 6 señala las funciones de los delegados y representantes: “canalizarán las propuestas, quejas y reclamaciones que realicen los estudiantes ante los órganos de la Universidad Complutense, sin perjuicio del derecho de cualquier estudiante a elevarlas directamente”.

Por su parte, el artículo 7 detalla los derechos específicos de los delegados y representantes de estudiantes ante cualquier órgano de gobierno o representación:

1. Recibir información exacta y puntual sobre las materias que afecten a los estudiantes.
2. Participar plenamente en el proceso de toma de decisiones, especialmente cuando éstas pudieran afectar a los estudiantes.

A su vez, el artículo 8 contempla las garantías a las que tienen derecho los representantes y delegados de los estudiantes:

1. A que sus labores académicas se adecúen en lo posible, sin menoscabo de su formación, a sus actividades representativas. Los Centros arbitrarán los procedimientos para que la labor académica de representantes y delegados de los estudiantes no resulte perjudicada por sus actividades representativas.
2. Al libre ejercicio de su representación o delegación.
3. A la libre expresión, sólo limitada por las normas legales, el respeto a las personas y a la Institución.

Respecto a las obligaciones especiales de los representantes de estudiantes y delegados, el artículo 9 contempla que deben:

1. Asumir las responsabilidades que se deriven de la representación o delegación que sus compañeros les han otorgado.
2. Hacer buen uso de la información recibida por razón de su cargo, respetando la confidencialidad de la que le fuera revelada con este carácter.

3. Proteger, fomentar y defender los bienes y derechos de la Universidad Complutense.

4. Informar a sus representantes de las actividades y resoluciones de los órganos colegiados, así como de sus propias actuaciones.

9.2.2.1.1.2. Mandato y pérdida de la condición de miembro de un órgano

En el art. 38 del Decreto 58/2003, de 8 de mayo, por el que se aprueban los Estatutos de la UCM, vigente durante el periodo de la investigación, se estipula cómo es el mandato y la pérdida de la condición de miembro de un órgano de la UCM:

1. Salvo disposición expresa en contrario y, sin perjuicio de lo que se establezca reglamentariamente en materia de sustituciones, los miembros de los órganos colegiados electos desempeñarán su cargo durante cuatro años, excepto los representantes de los Estudiantes, Ayudantes, Profesores Ayudantes Doctores, Asociados, Visitantes y Eméritos, cuyo mandato durará dos años.

2. No podrá ejercerse de forma simultánea la condición de miembro nato y electo de un mismo órgano colegiado. El ejercicio de la primera condición no implicará la renuncia a la segunda.

3. La condición de representante en un órgano colegiado, que es personal e indelegable, sólo podrá perderse por:

a) Renuncia.

b) Sentencia judicial firme.

d) Fallecimiento.

e) Extinción del mandato.

f) Dejar de pertenecer al sector o, en su caso, subsector que le eligió.

g) Dejar de estar en situación de activo en la UCM.

h) Inasistencia reiterada e injustificada a las sesiones del órgano colegiado al que pertenezca. Se entenderá por inasistencia reiterada la ausencia sin causa justificada a tres sesiones consecutivas o seis alternativas durante el mismo curso académico.

4. Las circunstancias señaladas en el apartado anterior serán declaradas por el Secretario, ocupando la vacante el suplente si lo hubiere y cumple los requisitos para ello. En su defecto, asumirá la condición de representante el siguiente candidato más votado y, de no haberlo, se estará a lo dispuesto en el Reglamento Electoral.

Por su parte, en la disposición adicional tercera del Reglamento Electoral de la UCM 2005 se aclara que: “Si durante el mandato de un órgano colegiado de gobierno de los recogidos en este Reglamento alguno de los sectores que lo componen, conforme a la normativa que le sea de aplicación, quedara sin representación en el mismo, se convocará el proceso electoral correspondiente a dicho sector.”

9.2.2.1.1.3. Normas generales de la convocatoria de los procesos electorales

El Reglamento Electoral de la UCM, vigente durante el periodo del trabajo de campo de la presente investigación, aprobado en Claustro Universitario en sesión de 16 de noviembre de 2005, contempla, entre otros aspectos, las normas generales de la convocatoria de los procesos electorales. En el artículo 10 de dicha norma se especifica que:

- Las convocatorias de elecciones se harán entre los sesenta y treinta días anteriores a la expiración del mandato del órgano de cuya renovación se trate;
- Las elecciones se llevarán a cabo dentro del periodo lectivo, sin que puedan coincidir con los meses de febrero, junio, julio y septiembre; y que
- Las convocatorias de elecciones se publicarán en el BOUC.

A su vez, en punto 1 del art. 11 se aclara que: “Si en aplicación de las normas legales y de los plazos estatutarios y reglamentarios resultase que las elecciones debieran celebrarse durante los periodos inhábiles mencionados en el artículo 10, deberá alterarse la fecha de la convocatoria para que tanto ésta como las votaciones se lleven a efecto en periodo hábil.”

Por su parte, en el art. 12 se establece qué información contendrán las convocatorias: “Las convocatorias fijarán la fecha y el lugar de la votación y el órgano electoral competente, los electores y elegibles, así como el calendario electoral conforme al que se desarrollará el proceso.” Mientras que el artículo 13 fija dónde se han de publicar las convocatorias electorales, en todo caso:

- a) En el Boletín Oficial de la Universidad Complutense.
- b) En el Rectorado y en todos los Centros cuando se trate de procesos que afectan a toda la Comunidad Universitaria.
- c) En el Centro en cuyo ámbito se desarrolle el proceso.
- d) En el Departamento y Secciones Departamentales, así como en los Institutos en los que se estén celebrando procesos electorales.

9.2.2.1.1.4. Normas generales del sistema electoral

El Reglamento Electoral de la UCM (2005) también fija las normas generales que definen el sistema electoral de la UCM. Concretamente, en el artículo 14 se establece que:

1. La elección de representantes de los distintos sectores de la comunidad universitaria, así como la de sus Órganos Unipersonales de Gobierno, se realizará por los electores correspondientes en cada proceso, mediante sufragio universal, libre, igual, directo y secreto, conforme a lo dispuesto en los Estatutos y en este Reglamento.

2. Los representantes de cada sector serán elegidos por sus miembros de entre ellos.

Por su parte, el artículo 15 declara que: “El voto es secreto, personal e intransferible.”. Y en el artículo 17 se especifica que:

1. Serán electores y elegibles, para cada proceso, las personas que reúnan los requisitos que se establecen en los Estatutos y en este Reglamento.
2. Los estudiantes que cursen sus estudios en los Centros Adscritos a la UCM serán electores y elegibles en los procesos de elección de Rector y de representantes en el Claustro, siempre que reúnan los requisitos estatutarios y reglamentarios.
3. Los miembros de la Universidad Complutense que pertenecieran simultáneamente a más de un sector, o dentro del mismo sector a más de un Colegio Electoral de los contemplados a efectos electorales en los Estatutos, sólo podrán ser elegibles en uno de ellos.
4. En lo que respecta a órganos unipersonales, sólo quienes se encuentren en situación de activo, tengan dedicación a tiempo completo en la UCM y cumplan los requisitos establecidos estatutariamente podrán ser elegibles y ocupar el cargo.

En el artículo 18 se define cómo han de presentarse las candidaturas:

1. El escrito de presentación de la candidatura será dirigido al Presidente de la J.E. **[Junta Electoral]** competente, debiendo hacerse constar los siguientes datos: nombre y apellidos del candidato, número de DNI, sector y centro al que pertenece, domicilio y firma original, teléfono o dirección de e-mail de contacto y en su caso, asociación o agrupación de asociaciones o agrupación de electores por la que concurre a la elección. Así como los datos que solicite la Junta Electoral competente.
2. Las candidaturas serán individuales, agrupándose a los candidatos en una lista única por cada sector y en cada colegio.
3. En las elecciones de Órganos Colegiados, salvo disposición expresa en contrario, cada candidato podrá presentar un suplente perteneciente al mismo sector. En ese caso, en el escrito de presentación deberán hacerse constar los mismos datos que para el titular de la candidatura. El voto a un candidato supondrá, simultáneamente, el voto a su suplente, si lo hubiera.
4. En los procesos electorales, los candidatos podrán solicitar que se vincule su candidatura a una asociación o agrupación de asociaciones o agrupación de electores reconocidas en la UCM, con el visto bueno del presidente de la asociación y, en su caso, del representante de la agrupación de asociaciones, o a una agrupación de electores, siempre que se cumplan los requisitos que, para ellas, se establezca en la normativa aprobada al efecto por el Consejo de Gobierno.

Se continúa la definición del sistema electoral de la UCM en el art. 19:

Salvo disposición expresa en contrario, el sistema electoral será el mayoritario simple de voto limitado, pudiendo votar cada elector a un máximo de un 75 por ciento del número de elegibles en su colegio y sector. Cuando de la aplicación de dicho 75 por ciento resultasen cifras no enteras, se prescindirá de la fracción decimal. Cuando el número de elegibles sea dos o inferior, el sistema electoral será el mayoritario simple, pudiendo votar los electores a tantos candidatos como elegibles y resultando elegidos los candidatos más votados.

En cuanto al horario establecido para la realización de las votaciones, el artículo 20 determina que:

1. Las votaciones se realizarán desde las 9 a las 20 horas, salvo disposición expresa en contrario o que con anterioridad hubiesen emitido su voto la totalidad de los electores del colegio o sector censados en la mesa.

2. Salvo en los procesos electorales de Rector y Claustro, la Junta Electoral competente podrá reducir el horario de votación cuando el número de electores lo justifique. En este caso el horario de votación deberá hacerse público junto a la convocatoria del proceso.

El horario de votación no podrá ser inferior a cuatro horas y, en todo caso, tendrá que ser continuado.

3. En caso de fuerza mayor se podrá alterar la fecha de votación siempre que se haga público con un plazo mínimo de 48 horas.

9.2.2.1.1.5. Normas generales de las campañas electorales

El capítulo noveno del Reglamento Electoral de la UCM (2005) fija las normas generales de las campañas electorales en los comicios de la UCM. Concretamente, en el artículo 43 se establece que: “Los actos de campaña electoral se desarrollarán durante el plazo fijado por la Junta Electoral competente, que se hará público en el calendario electoral correspondiente.”. Por su parte, el art. 44 determina que “El plazo de desarrollo de la campaña electoral no podrá ser inferior a ocho días y en cualquier caso, deberá finalizar veinticuatro horas antes del día de la votación”, ya que, según el art. 45 “Está prohibida la realización de cualquier acto de campaña electoral o propaganda electoral el día de la votación, ni el día anterior a la misma.”. Sin embargo, habría que señalar que, en los comicios electorales a representantes de estudiantes en la Facultad de Educación durante el periodo del trabajo de campo (cursos 2014-15 y 2015-16), estas indicaciones no se cumplieron, ya que, por regla general, piden el voto el mismo día de la votación o, directamente, no realizan ninguna acción de promoción o campaña electoral.

También es reseñable que, en el artículo 49, se establece que: “La financiación de campañas electorales sólo podrá autorizarse para los procesos electorales de Rector, Decano de Facultad, Directores de Escuelas Técnicas o Politécnicas Superiores y Directores de Escuelas Universitarias o Escuelas Universitarias Politécnicas.”, lo cual excluye de la financiación de las campañas a los candidatos a representación estudiantil.

9.2.2.1.1.6. Normas generales de las votaciones

El capítulo séptimo del Reglamento Electoral de la UCM (2005) fija las normas generales de las votaciones en los comicios de la UCM. Concretamente, en el artículo 30 se establece parte del procedimiento del voto:

1. Los electores se acercarán a la Mesa y dirán su nombre y apellidos presentando un documento oficial que acredite su identidad, a estos efectos se considerará documentación oficial el DNI, permiso de conducción o pasaporte en vigor.
2. Después de comprobar los miembros de la mesa que en las listas del censo figura el nombre del votante y que no ha votado con anterioridad, éste entregará al Presidente la papeleta con su voto. El Presidente, sin ocultarla ni un momento de la vista del público, la depositará en la urna destinada al efecto.
3. Un miembro de la Mesa encargado de la comprobación de los votantes en el censo electoral, hará una señal en la lista de votante en el momento que vota cada elector. El votante tiene derecho a comprobar que su nombre ha sido marcado como votante.
4. Para admitir el voto de un elector incluido en el censo definitivo que, por error, no esté incluido en la copia del mismo utilizada por la mesa electoral, ha de existir certificación de la Junta Electoral competente en el que se haga constar dicha circunstancia. En este caso se incluirá en el censo de mesa y se adjuntará dicha certificación en el acta de escrutinio.

A su vez, el artículo 31 define el cierre del procedimiento del voto:

A la hora fijada para el cierre de la mesa, el Presidente anunciará en voz alta que se va a concluir la votación y no permitirá entrar a nadie más en el local. Preguntará si falta algún elector de los presentes por votar y se admitirán sus votos a continuación. En los procesos electorales en los que esté previsto el voto por correo, se admitirán aquellos que la Junta Electoral competente haga llegar al presidente de mesa. Aquellos que reúnan los requisitos se introducirán en la urna. Posteriormente votarán los miembros de la mesa, siendo el último el voto del Presidente.

Respecto al voto por correo, en el artículo 39 se establece que: “Se admitirá la emisión de voto por correo únicamente en los siguientes procesos electorales: 1. Proceso para la elección del cargo de Rector, 2. Proceso para la elección de representantes en el Claustro.”

Respecto a cómo han de ser las papeletas, las actas y las urnas, el artículo 32 establece que:

1. Las papeletas y las actas deberán ajustarse al modelo oficial determinado por la J.E. de la UCM de la Universidad Complutense. Las urnas deberán tener las características necesarias para garantizar el secreto y el correcto desarrollo de la votación.
2. Las papeletas deberán estar a disposición de los electores y candidatos con un mínimo de cinco días de antelación a la fecha de la celebración de la votación.

9.2.2.1.1.7. Normas generales del escrutinio

El capítulo octavo del Reglamento Electoral de la UCM (2005) fija las normas generales del escrutinio en los comicios de la UCM. Concretamente, en el artículo 33 se establece parte del procedimiento del recuento del voto:

1. Terminadas las operaciones a que se refiere el Capítulo VII **[el voto]**, el Presidente declarará cerrada la votación y comenzará el escrutinio, que será público. Será nulo el voto emitido en sobre o papeleta distinta del modelo oficial, así como las papeletas emitidas sin sobre o las que contengan más candidaturas señaladas de aquellas que se pueden votar o aquel en que se hubiera alterado la papeleta o aquellas en las que hubiera cualquier lema escrito o dibujado.

Si en el mismo sobre hubiera dos papeletas iguales se computarán como un solo voto.

El sobre que no contenga papeleta, contenga papel en blanco o las papeletas que no contengan indicación a favor de ningún candidato se computarán como voto en blanco.

2. Si algún elector presente, candidato proclamado o interventor del mismo tuviere dudas acerca del contenido de una papeleta leída en el escrutinio, podrá pedir en el acto, y deberá concedérsele, el poder examinarla y, si lo estima oportuno, impugnar la papeleta. La Mesa decidirá considerar dicha papeleta nula o válida pero sujeta a reclamación.

El artículo 34 continúa detallando el escrutinio de los votos:

1. Hecho el recuento de votos, según resulta de las operaciones anteriores, el Presidente preguntará si hay alguna alegación contra el escrutinio, y una vez resueltas por la Mesa, anunciará en voz alta el resultado, especificando el número de votantes, el de papeletas en blanco el de papeletas nulas y el de votos obtenidos por cada candidato.
2. Seguidamente, se destruirán en presencia de los asistentes las papeletas extraídas de las urnas, con excepción de las nulas, y las que hubiesen sido objeto de

alguna reclamación, que, una vez rubricadas por los miembros de la mesa, se unirán todas al acta original, para su archivo.

El artículo 35 detalla cómo ha de ser la cumplimentación del acta:

1. Concluidas todas las operaciones anteriores, el Presidente y los vocales de la Mesa extenderán por triplicado el acta, en el cuál se expresará, detalladamente, el número de electores según las listas del censo electoral, el número de votantes, el de votos válidos, nulos y en blanco y el número de los votos obtenidos por cada candidato. Se consignarán sumariamente las reclamaciones y protestas formales realizadas, en su caso, por los candidatos, interventores, apoderados o por los electores, así como los votos particulares, si los hubiere, de los miembros de la mesa. Asimismo, se consignará cualquier incidente que se hubiera producido.
2. Cada Mesa Electoral entregará a la Junta Electoral competente el acta de elección, en el más breve plazo posible. Presentarán los tres ejemplares: al Presidente de la Mesa se le devolverá un ejemplar sellado como acuse de recibo, quedando otro en la Secretaría del Centro, si procede, y remitiéndose el original, en todo caso, a la Secretaría General de la Universidad.

Por su parte, tal y como recoge el art. 36.1: “Todos los candidatos y, en su nombre, sus interventores y apoderados tienen derecho a que se les expidan certificaciones por la Junta Electoral competente de lo consignado en el acta o de cualquier extremo de ella, en la medida en que personalmente les afectara.”

Respecto a la proclamación de los electos, el artículo 37.1 establece que “Una vez remitidas las actas por las mesas a la Junta Electoral competente, ésta procederá al escrutinio general”. Además, el art. 37.2 señala que “La Junta Electoral se limitará a verificar sin discusión alguna el recuento de los votos admitidos en las diversas mesas del colegio, si las hubiere, ateniéndose estrictamente a los que resulten admitidos y computados por las resoluciones de las mismas según las actas de las respectivas votaciones, salvo lo previsto en el art. 34.2.”

Finalmente, cabe señalar que en el artículo 38.3 se establece que: “Del acta de escrutinio general se expedirán copias certificadas a los candidatos que lo soliciten.”

9.2.2.1.2. 1ª Parte: Sufragio pasivo y el ejercicio de representación estudiantil (C1.1.1.1.1.)

Tal y como se puede observar en la siguiente tabla, el subámbito del sufragio pasivo y el ejercicio de representación estudiantil son nueve vías de participación en total. Dichas vías se clasifican de la siguiente manera: todas son de la modalidad presencial; una de la modalidad individual, dos colaborativa horizontal y seis colaborativa verticales; una de la

modalidad alternativa y ocho oficiales; y, finalmente, una de rango micro, cuatro de medio y cuatro macro.

En los siguientes apartados se exponen aquellas evidencias que mejor describen a cada una de las vías de participación expuestas en la tabla 28 y, en su caso, su marco normativo específico. A demás, se exponen datos de participación estudiantil en el sufragio pasivo en los diferentes comicios universitarios a los que tienen derecho a ello, principalmente los datos referentes al estudiantado de la Facultad de Educación.

Tabla 28. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación de sufragio pasivo y el ejercicio de representación estudiantil (C1.1.1.1.1.)

VÍAS DE PARTICIPACIÓN	C1.2. Modalidades			C1.3. Rango
	Presencial o No presencial	Individual o colaborativa	Oficial o Alternativa	
C1.1.1.1.1.1. Delegado/a de clase	Presencial	Individual	Alternativa	Micro
C1.1.1.1.1.2. Miembro de la Junta de Centro (Facultad o Escuela): A. En la Comisión Permanente de la Junta de Centro: 1 estudiante elegido por la Junta de entre sus miembros. B. En alguna de las comisiones delegadas de la Junta de Centro: 1 estudiante elegido por la Junta de entre sus miembros. B.1. Comisión Económica, B.2. Comisión Académica, B.3. Comisión de Actividades Culturales.	Presencial	Colaborativa vertical	Oficial	Medio
C1.1.1.1.1.3. Miembro de alguna de las comisiones del Sistema Interno de Garantía de Calidad (SIGC) de la Facultad de Educación A. En la Comisión de Calidad de la Facultad: 2 estudiantes, 1 de Grado y 1 de Postgrado, elegidos por la Junta de Facultad. B. En alguna de las Comisiones de Coordinación de Titulación: Una comisión por cada Grado, con 2 estudiantes de los correspondientes Grados en cada una; y una comisión de Máster con un estudiante de dicho nivel. Todos elegidos por la Comisión de Calidad de la Facultad.	Presencial	Colaborativa vertical	Oficial	Medio
C1.1.1.1.1.4. Miembro de un Consejo de Departamento: Una representación de los estudiantes que cursen materias impartidas por el Departamento, que constituirá el 25% del Consejo, correspondiendo el 20% a los estudiantes de Grado y el 5% a los estudiantes de Postgrado.	Presencial	Colaborativa vertical	Oficial	Medio
C1.1.1.1.1.5. Miembro del Claustro Universitario: suponen el 25% de los miembros, unos 75 estudiantes, 5 de ellos de la Facultad de Educación. A. En el Consejo de Gobierno de la Universidad: 5 estudiantes del Claustro Universitario. A.1. En el Consejo Social de la UCM: 1 estudiante miembro del Consejo de Gobierno UCM. A.2. En la Comisión permanente del Consejo de Gobierno: 1 estudiante miembro del Consejo de Gobierno UCM. B. En alguna de las comisiones dependientes de Claustro Universitario: Los estudiantes suponen el 25% del total de componentes, elegidos por el Claustro de entre sus miembros. B.1. Mesa del Claustro: 2 vocales del sector de estudiantes. B.2. Comisión de Estatutos: 8 vocales del sector de	Presencial	Colaborativa vertical	Oficial	Macro

VÍAS DE PARTICIPACIÓN	C1.2. Modalidades			C1.3. Rango
	Presencial o No presencial	Individual o colaborativa	Oficial o Alternativa	
estudiantes. B.3. Comisión de Reglamentos: 3 vocales del sector de estudiantes.				
C1.1.1.1.6. Miembro de la Delegación de Estudiantes de la Facultad: Número indefinido, compuesto por cualquier representante de estudiantes de la Facultad.	Presencial	Colaborativa horizontal	Oficial	Medio
C1.1.1.1.7. Miembro de la Delegación de estudiantes central de la UCM: 62 miembros en el curso 14-15, de los cuales 5 son miembros de la Junta de Gobierno de la UCM, un delegado elegido por los estudiantes de cada Junta de Facultad o Escuela, un delegado elegido por los representantes de estudiantes de cada centro adscrito, y Un número igual a la suma de los dos apartados anteriores, de Delegados elegidos por los representantes de estudiantes del Claustro.	Presencial	Colaborativa horizontal	Oficial	Macro
C1.1.1.1.8. Miembro del Consejo Asesor de los Colegios Mayores: 3 colegiales	Presencial	Colaborativa vertical	Oficial	Macro
C1.1.1.1.9. Miembro del Consejo Colegial de un Colegio Mayor: de 10 a 12 colegiales designados por la Asamblea del Colegio Mayor.	Presencial	Colaborativa vertical	Oficial	Medio

Fuente: Elaboración propia.

Para abrir boca, en la siguiente tabla se muestran el número total de representantes de estudiantes en los diferentes órganos de gobierno de la UCM durante el curso 2014-2015, publicados por el Vicerrectorado de Estudiantes.

Tabla 29. Nº total de representantes de estudiantes en los órganos de la UCM en el curso 2014-2015

Estudiantes en Consejo de Gobierno	5
Estudiantes en Claustro	74
Estudiantes en Juntas de Facultad	285
Estudiantes en Delegación de Estudiantes	62

Fuente: Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes del curso 2014-2015, p. 4.

9.2.2.1.2.1. Delegado/a de clase

La figura de delegado/a de clase es la más básica de entre todas las de representación estudiantil, pero sin embargo, al menos en el caso de la Facultad de Educación de la UCM, es una figura prácticamente inexistente. La razón de ello puede ser múltiple.

Por un lado, la figura del delegado/a de clase o de grupo también se recoge en el Estatuto del Estudiante de la UCM de 1997, en cuyo art. 6 se señalan las funciones generales de los delegados y representantes de estudiantes, en el art. 7 se detallan sus derechos específicos, en el art. 8 se contemplan las garantías a las que tienen derecho, y en el art. 9

se especifican las obligaciones especiales de los delegados y representantes de estudiantes (ver ya citados en el apartado 9.2.2.1.1.1.).

Por otro lado, la figura del Delegado/a de clase o de grupo también está recogida en el art. 115.1, letra c), de los Estatutos de la UCM (2003), vigentes durante el periodo de trabajo de campo de la presente investigación: “Los delegados de grupo y Centro, cuyo sistema de elección y funciones se recogerán en el Reglamento de cada Centro.”.

Pero en el caso de la Facultad de Educación de la UCM, al menos durante el periodo de trabajo de campo de la presente investigación, no tiene un Reglamento de Centro propio, rigiéndose en su defecto por el Reglamento de Centros y Estructuras de la UCM de 2010, en el cual no se nombra nada referente a los Delegados de clase o grupo. Por lo tanto, no está desarrollada de forma concreta la figura del Delegado/a de clase o de grupo donde debería, es decir, en un Reglamento de Centro: ni sus funciones, ni sus derechos, ni sus obligaciones, ni el periodo de mandato, ni el procedimiento de elección, etc. Por lo tanto, tan solo queda, en términos generales para delegados y representantes de estudiantes, lo establecido en el articulado en el Estatuto del Estudiante de la UCM de 1997.

Una de las representantes de estudiantes entrevistadas (RE-6) remarca: “La gracia es que, cuando tú eres delegado, tampoco sabes las funciones que te corresponden, porque en el colegio, en el instituto sí me acuerdo, yo creo, que había una lista de funciones o de responsabilidades, pero aquí no, entonces claro, es como “eres delegado pues porque tiene que haberlo”, pero luego en el fondo no...”.

Esta situación repercute negativamente en la capacidad de organización, coordinación y acción de los estudiantes, tal y como señala una de las representantes de estudiantes entrevistadas durante el trabajo de campo (código RE-3):

De hecho es que me volví loca con lo de la elección de delegado y delegada de clase, era como que dijeron: “No, es que aquí cada uno se organiza como quieran”. No, perdona ¿Cómo que se organizan como quieran? ¿No hay un día específico en el cual se utiliza media hora en todas las clases para votar un delegado o una delegada o un representante de clase? Me parece brutal que no haya. ¿Porque así qué pasa? Que así como diciendo: “Va que cada clase se organice como quiere”. ¿Qué pasa? Que como no hay nada fijado y no hay nada oficial, pues entonces todos los delegados no se pueden reunir. (...) No se pueden reunir y entonces ¿Cómo vamos a hacer cosas pro Facultad académicas si no hay un grupo coordinado? (...) A mí fue una de las cosas que más me impactaron, porque sí que es verdad que yo cuando vine de mi Facultad de Ciudad Real ahí sí que había un día establecido, y aquí me impresionó que no lo hubiera. Entonces es algo que quieras o no te va restando.

En la misma línea señala una destacada miembro del equipo de gobierno de la Facultad entrevistada (código EG-6):

(...) Porque podrían ser participativos a nivel de toma de decisiones de aula, que hubiera un líder que motivara, que impulsara, que reclamara, que protestara..., Ni eso. (...) ¿Por qué a nivel de clases no tiene un nivel de organización más?

Por otro lado también está la barrera de la desafección o rechazo por parte de parte del estudiantado por asumir responsabilidades de representación estudiantil, entendiéndolas como algo negativo (código RE-3):

(...) yo me he encontrado con más de una persona que, uff, eso de ser delegada de clase: “No, qué marrón, qué marrón”; “Sí, vaya que tengo que hacer yo por la clase esto”. No, no, no se trata de hacer por nadie, simplemente es que te han elegido como una persona que quiere de verdad que representa a su clase. Pero siempre se ha intentado poner de delegado o delegada a aquella que dicen: “el más freak, el más tontito”. Así ha sido siempre, yo lo he vivido así.

El problema de la falta de delegados de clase y la posible explicación de ello en base a cierta desafección por asumir responsabilidades de representación estudiantil por una parte del estudiantado también es señalado por una de las personas responsables de la coordinación de un Grado de la Facultad (código CG-2):

Y yo pensaba que en todos los cursos tendrían un delegado, porque antiguamente – bueno, y no tan antiguamente– pero cuando yo era estudiante, en todas las clases había un delegado. (...). Yo pensaba que al pedir un delegado pues iban a salir “fulano y mengano”, y no. (...) porque ha venido esta mañana una chica y me ha dicho: “es que yo no me puedo comprometer, es que tengo mucho que hacer”. (...). Pero muchas veces ellos sienten que involucrarse de esta manera es que yo les voy a exigir una carga de trabajo. Entonces por no preguntar, pues dicen: “no, que lo haga otro”.

Por su parte, otra persona responsable de la coordinación de un Grado de la Facultad destaca la dificultad para lograr que haya delegados de clase en todos los grupos de su titulación (código CG-4): “(...) a mí me cuesta conseguir, bueno no es que me cueste, es que no he conseguido que en cada grupo de clase –tenemos 5 grupos por curso, por 4, unos 20– a duras penas hay 3 o 4 grupos que tiene un delegado, que lo único que hacen es que si me tiene que informar de algo es el que me informa.”

Sin embargo, caso distinto es la situación vivida en los diversos grupos del Máster de Secundaria, que sí cuentan con delegados de clase, organizados y con iniciativa, tal y como deja de manifiesto las declaraciones de una de las directoras de departamento entrevistadas (código DD-6):

Estos chavales a los que llamo, que les cito por orden para verles, a los delegados del máster, pues bueno vamos a ver... yo no les he hecho nada ¿Eh?

[Me muestra un documento para que lo lea, elaborado por dichos delegados]

Entrevistador – Se han organizado presentando un documento con quejas y propuestas, comentarios.

DD-6 – Con comentario y tal. Y otro, el de ayer, me vino con una encuesta que había hecho.

Entrevistador – Ayer, también un delegado del Máster de Secundaria.

DD-6 – Sí, cada día uno, como son 17 especialidades, pues cada día uno me viene, estamos una horita.

Entrevistador – ¿Y todo esto fue por iniciativa de ellos, el presentar esta documentación?

DD-6 – Presentar la documentación sí.

Entrevistador – ¿Y la encuesta también?

DD-6 – Sí. Lo que yo hago es citarles. Les cito un día que podemos ajustar, que podemos cambiar, para comentar sobre la evolución del Máster. Entonces algunos vienen simplemente con... bueno recogen opiniones y las traen verbalmente, pero otros vienen con un documento e incluso en otros casos te hacen una encuesta a su propio grupo ¿No? Y te vienen con los resultados de la encuesta.

Las razones de esta diferencia radical de situación respecto a la existencia e iniciativa de la figura de los delegados de clase entre los grupos de estudiantes de Grado y de Máster son desconocidas a ciencia cierta, pero sí se pueden aventurar algunos posibles factores explicativos a modo de hipótesis de investigación:

- La diferencia de edad y de madurez personal, probablemente mayor en los estudiantes de máster.
- La diferencia de experiencia académica universitaria, mayor en los estudiantes de máster.
- La diferencia de tamaño de los grupos de estudiantes, menor en los grupos de máster, lo cual puede facilitar su organización.
- La diferencia de motivación e implicación por los estudios realizados entre los estudiantes, probablemente mayor entre los estudiantes de un máster, como es el del Máster de Secundaria.

Los factores explicativos hipotéticos de diferencia de edad, de madurez y de experiencia académica podrían verse reforzado por el testimonio en primera persona de uno de los representantes de estudiantes entrevistados que sí llegó a ser Delegado de su clase (RE-7):

(...) entonces yo cuando llegué aquí entré con más edad que el resto de mis compañeros, y entonces nos encontramos en primero con una situación de

profesores que yo veía faltas de respeto constantes hacia los alumnos. Y entonces, es una tontería, pero no es lo mismo entrar a la Facultad o a la carrera con 17 años que entrar con 22; aunque parezca que todos somos jóvenes y todos somos tal, el hecho de yo ya haber tenido esa experiencia, de haber trabajado en el tema educativo y haberme enfrentado a otros profesores, llegas aquí y cuando ves que alguien te toma el pelo pues como que no tienes ese miedo a enfrentarte a él y decirle: “Oye, no me pises el cuello”

Finalmente, en el diario de campo queda reflejada una entrada, del martes 24 de febrero de 2015, en relación a la reacción por parte de algunos estudiantes organizados en asamblea (Asamblea de Educación) respecto a la iniciativa por parte de algunos responsables de coordinación de Grado para que hubiera delegados de clase en cada grupo de estudiantes como portavoces de cara a comunicarles incidencias:

En el grupo de Whatsapp de la Asamblea de Educación dicen que el Coordinador del Grado en Educación Social, se ha comunicado con los estudiantes de dicha titulación para solicitarles que elijan o se presenten estudiantes que quieran ser delegados de clase para que sirvan de portavoces de cara a comunicarles incidencias. Me consta también que Covadonga, Coordinadora del Grado en Pedagogía, ha tenido la misma iniciativa.

Algunos miembros de la AE dicen que la elección de Delegados de clase debería organizarse de manera oficial, mediante unas elecciones democráticas en cada aula, y que no dependa del voluntarismo de quien quiera ser delegado, lo elijan o no sus compañeros.

En base a las evidencias recogidas, queda patente la necesidad de avanzar en la reglamentación de la figura de los Delegados de clase (funciones, derechos, deberes, procedimiento de elección, mandato, etc.) para asegurar que en todos los grupos de estudiantes haya uno y así reforzar la participación estudiantil en el ámbito de la representación estudiantil, mejorando de esta forma también las opciones de comunicación de incidencias a los responsables académicos en pro de una evaluación y mejora de la calidad universitaria, ya sea de la docencia, la titulación o el centro.

9.2.2.1.2.2. Miembro de la Junta de Centro

Las evidencias que mejor describen ésta vía de participación son, por un lado, su marco normativo de la UCM específico y, por otro, los datos de participación estudiantil recopilados respecto a ésta vía, concretamente los datos de sufragio pasivo. Comencemos por el marco normativo.

En el artículo 54 de los Estatutos de la UCM (Decreto 58/2003, de 8 de mayo), vigente durante el periodo de la investigación, se define la composición de las Juntas de Centros, también conocidas comúnmente como Juntas de Facultad. Posteriormente, mediante el Acuerdo de Consejo de Gobierno de fecha 17 de febrero de 2010 de adaptación de los Órganos de Gobierno y representación de la UCM ante las elecciones de la primavera de 2010, en su apartado tercero se modificaron los porcentajes de representación de los colectivos de profesorado diferente al de los Profesores Permanentes Doctores, en beneficio de estos últimos. Finalmente llegamos al Reglamento de Centros y Estructuras de la UCM (BOUC nº 1, de 11 de febrero de 2010), en cuyo artículo 15 se realiza una definición de las Juntas de Centro y se describe su composición:

1. Las Juntas de Centro son los órganos colegiados de gobierno de las correspondientes Facultades y Escuelas y de cualesquiera otros Centros de naturaleza académica análoga que pudieran crearse.
2. La Junta de Centro estará constituida por:
 - a) El Decano o Director, que la presidirá, los Vicedecanos o Subdirectores, el Secretario, el Gerente, el Director de cada Departamento que tenga su sede en el Centro o, en su caso, el de la Sección Departamental constituida en el mismo y el Director de la Biblioteca, y si los hubiera, los Coordinadores de Titulación.
 - b) Una representación de los diversos sectores de la comunidad universitaria, cuyo número será fijado por el Reglamento del Régimen Interno del Centro con un máximo de 50 miembros, de los cuales el 58 por 100 serán representantes de los funcionarios de los cuerpos docentes universitarios, el 25 por 100 de los estudiantes, entre los cuales deberá garantizarse la presencia de al menos dos estudiantes de postgrado en aquellos Centros en que éste se imparta, el 5 por 100 del personal de Administración y Servicios y el 12 por 100 del resto del personal docente e investigador.
 - c) Si la composición de la Junta, resultante de lo previsto en las letras a) y b), no cumpliera lo dispuesto en el artículo 18 de la LOU, se aumentará el número de profesores funcionarios resultante de la aplicación del porcentaje de la letra b) hasta alcanzar, entre miembros natos y miembros electos, el 51% de los funcionarios de los cuerpos docentes universitarios.
3. La condición de miembro de la Junta de Centro es personal e intransferible e implica el deber de asistir y participar en todas las sesiones de la misma y en las reuniones de las Comisiones de las que forme parte. En caso de no poder cumplir con tal exigencia, se deberá comunicar al Decano o Director la causa de la ausencia.
4. Las Juntas de Facultades y Escuelas se regirán, en cuanto a la elección de sus miembros y su mandato, por lo dispuesto en el Reglamento Electoral de la Universidad Complutense.

5. El Decano/Director podrá invitar a asistir a las Juntas a personas que se vean afectados directamente por un punto del orden del día o que puedan informar de temas específicos. En ningún caso las personas invitadas tendrán derecho a voto.

Por su parte, en el punto 1 de la Disposición Transitoria Segunda del Reglamento de Centros y Estructuras (2010) se hace la siguiente aclaración sobre la composición de las Juntas de Facultades y Escuelas que no cuenten con un Reglamento de Régimen Interno propio, tal y como es el caso de la Facultad de Educación durante el periodo de trabajo de campo de la presente investigación (cursos 14-15 y 15-16):

En tanto en cuanto las Facultades y Escuelas no cuenten con su Reglamento de Régimen Interno conforme a lo dispuesto en los Estatutos de la Universidad Complutense de Madrid y el presente Reglamento, los miembros de las Juntas de Centro a los que se refiere el artículo 15 del presente Reglamento serán los siguientes: 29 representantes de los profesores con vinculación permanente, 12 de los estudiantes de los cuales 2 lo serán de los ciclos de Posgrado en los Centros en que éste se imparta, 3 del personal de administración y servicios y 6 del resto del personal docente e investigador.

Por lo tanto, la composición teórica de la Junta de Centro de la Facultad de Educación de la UCM, durante el periodo de investigación, era de unos 77 miembros en total, de ellos unos 50 miembros eran electos, entre los que se encuentran los 12 estudiantes, y unos 27 miembros eran natos: La Decana, más los 6 vicedecanos/as, más la Secretaria de la Facultad, más el Gerente de la Facultad, más los 9 directores/as de los departamentos y los 3 directores/as de las secciones departamentales con sede en la Facultad, más el Director/a de la Biblioteca y los 5 Coordinadores/as de Titulación (4 de Grado y 1 de Máster). Por lo tanto, durante el periodo de los cursos 14-15 y 15-16, los 12 puestos reservados a estudiantes en la Junta de Centro suponen un 24% de los miembros electos y, contando con todos los miembros natos, un 15,58% del total de miembros de la Junta de Centro de la Facultad de Educación.

Ya sea en el caso de las Juntas de Centro u en otro órgano con representación estudiantil cualquiera, es importante distinguir entre el peso porcentual que suponen la totalidad del número máximo de representantes de estudiantes posible en dicho órgano, y el peso porcentual que finalmente supongan el número de representantes de estudiantes que finalmente formen parte del órgano en cuestión. Por ejemplo, de los 12 puestos reservados para estudiantes en la Junta de Centro de la Facultad de Educación, puede que no todos se ocupen o que, con el trascurso del tiempo, algunos pierdan la condición de miembros (porque hayan titulado o por inasistencia reiterada a las sesiones, por ejemplo) y sus puestos queden vacantes, resultando el número final de representantes de estudiantes

inferior al máximo posible y, por lo tanto, su peso porcentual dentro de dicho órgano ser menor también.

Por otra parte, el capítulo tercero del Reglamento Electoral de la UCM de 2005, vigente durante el periodo del trabajo de campo de la presente investigación, trata sobre algunos aspectos de la elección de las Juntas de Facultad y Escuelas Universitarias. Concretamente, el art. 92 trata sobre el mandato de las Juntas de Centro: “será de cuatro años a excepción de los representantes del sector de estudiantes cuyo mandato será de dos años.”

Mientras que el art. 99 el plazo de la convocatoria de las elecciones a Junta: “Las elecciones serán convocadas por el Rector entre los sesenta y treinta días anteriores a la expiración del mandato de las Juntas que se recoge en el artículo 92.”

A su vez, el art. 100 establece que: “La convocatoria se hará pública conforme a lo establecido en el artículo 10 y deberá incluir la fecha y el lugar de la votación, que se celebrará entre los veinte y veinticinco días siguientes a la publicación de la misma”; y que “Junto a la convocatoria se publicará el calendario electoral que recogerá las distintas fases del proceso”.

A modo de recordatorio, el art.10 del Reglamento Electoral de la UCM (2005) establece que las convocatorias de elecciones se harán entre los sesenta y treinta días anteriores a la expiración del mandato del órgano de cuya renovación se trate; que las elecciones se llevarán a cabo dentro del periodo lectivo, sin que puedan coincidir con los meses de febrero, junio, julio y septiembre; y que las convocatorias de elecciones se publicarán en el BOUC.

Por su parte, según el artículo 103.2 de dicho Reglamento: “El plazo de presentación de candidaturas será de ocho días desde la publicación de la convocatoria.”

Volviendo al Reglamento de Centros y Estructuras de la UCM (BOUC nº 1, de 11 de febrero de 2010), su art. 17.6 trata sobre la organización de las Juntas de Centro en comisiones:

Las Juntas de Facultad o Escuela podrán delegar sus competencias, (...), en Comisiones que serán presididas por el Decano o Director o persona en quien delegue. El acuerdo de delegación deberá publicarse en el BOUC. La composición de cada Comisión será representativa de los distintos sectores integrantes del Centro. Su creación y funcionamiento se rige, en lo no previsto en este Reglamento, por lo dispuesto con carácter general en el Reglamento de Gobierno de la Universidad Complutense y por el propio Reglamento de Régimen Interno del Centro.

A su vez, en el art. 17.7 se concreta que: En todo caso, existirá una Comisión Permanente que ejercerá las funciones que la Junta le delegue”, y cuya composición será de unos 7

miembros, uno de ellos un representante de estudiante elegido por la propia Junta de Centro mediante mayoría simple y de entre sus miembros. Además, el mismo art. 17.7 establece que: “Las Facultades o Escuelas podrán ampliar en sus Reglamentos de Régimen Interno la composición de la Comisión Permanente, garantizando el equilibrio en cuanto a la representación en la misma de los diversos sectores de la comunidad universitaria.”, y que “El Presidente de la Comisión podrá invitar a asistir a las sesiones de la Comisión a aquellas personas que puedan informar sobre los temas específicos que se vayan a tratar. En ningún caso las personas invitadas tendrán derecho a voto.”.

Por lo tanto los estudiantes pueden participar en las comisiones dependientes de la Junta de Centro como representante estudiantil miembro de la Junta de Centro, o como invitado para tratar temas específicos.

De especial interés para conocer mejor el papel de los estudiantes en dichas comisiones, es el testimonio de uno de los representantes en Junta de Facultad entrevistados, el cual denuncia el desconocimiento general del alumnado de la existencia de dichas comisiones y el poco peso de los estudiantes dentro de las mismas:

AE-6 –ahora nos acabamos de enterar que eso existe (...) nos hemos enterado de que existen unas comisiones de las que está dividida la Facultad, como está la comisión, digamos Semana Cultural, (...) en las que puede participar tan sólo un estudiante. Uno. Uno tiene voto... Pero claro, eso me entero yo ahora que soy juntero (...). O sea, dentro hay otra comisión, que es una comisión que está intentando encontrar solución al tabaco, solución a problemas con la cafetería, solución a problemas... Soluciones a problemas generales, el tema de los baños, etcétera. Pero claro, totalmente divididos. Hay estudiantes que trabajan por su cuenta y hay profesores que trabajan por su cuenta. Las altas esferas trabajan por su cuenta de una forma muy, muy, muy reglada: Un estudiante, un voto, dentro de una comisión que a lo mejor son seis o siete profesores, un estudiante tiene un voto. Entonces, pues a lo mejor es poco, si los profesores no quieren, o sea, si los profesores quieren no va a salir. Por mucho que los estudiantes seamos cinco mil y los profesores sean trescientos.

Además del marco normativo de la UCM específico sobre los comicios a Junta de Centro, se han logrado recopilar datos y realizar estadísticas del sufragio pasivo estudiantil en las elecciones a Junta de Centro en la Facultad de Educación referentes al periodo 2002-2016 (aunque faltan datos del 2012), lo cual nos da cierto margen para tener una perspectiva histórica del tema más allá de una foto fija del periodo de trabajo de campo (cursos 14-15 y 15-16).

Como se puede observar en la tabla 30, hay datos de sufragio pasivo en las elecciones a Junta de Facultad por el sector de estudiantes del periodo 2002-2016 (salvo del año 2012), periodo en el que se celebraron 8 elecciones a representante estudiantil en la Junta de Facultad, una cada dos años. Dentro de dicho periodo, la ratio de participación en el sufragio pasivo para ser representante de estudiantes [Nº total de candidaturas presentadas (principales + suplentes) dividido entre el nº de electos máximo posibles], oscila entre el 4,9 alcanzado en 2002, y el 1,9 alcanzado en 2014. Si comparamos por subsectores, en los años 2002, 2006 y 2008, la ratio fue mayor en el subsector de Grado frente al de Postgrado; mientras que en los años 2010, 2014 y 2016 la ratio de participación fue superior en el subsector de Posgrado que en el de Grado.

Tabla 30. Datos de sufragio pasivo de los estudiantes en las elecciones a Junta de Facultad desde el 2002 al 2016

Fecha	Subsector ¹	Electores y elegibles	Electos posibles	Candidaturas			Ratio Candidaturas totales/ Electos posibles	Electos
				Principales	Suplentes	Principales + suplentes		
25-04-02 ²	1º y 2º ciclo	5649	10	30	23	53	5,3	10
	3º ciclo	283	2	3	3	6	3	2
	TOTAL	5932	12	33	26	59	4,9	12
31-03-04 ³	1º y 2º ciclo	6242	10	10	6	16	1,6	10
	3º ciclo ⁴	-	2	-	-	-	-	-
	TOTAL	-	12	-	-	-	-	-
Curso 04-05 ⁵	-	-	-	Al menos 4	-	-	-	Al menos 4
04-04-06 ⁶	1º y 2º ciclo	5897	10	24	18	42	4,2	10
	3º ciclo	435	2	1	0	1	0,5	1
	TOTAL	6332	12	25	18	43	3,5	11
15-04-08 ⁷	1º y 2º ciclo	5540	10	20	9	29	2,9	10
	3º ciclo	451	2	2	1	3	1,5	2
	TOTAL	5991	12	22	10	32	2,6	12
20-04-10 ⁸	Grado	5343	10	16	4	20	2	10 ⁹
	Posgrado	971	2	6	0	6	3	2 ¹⁰
	TOTAL	6314	12	22	4	26	2,1	12
09-04-14 ¹¹	Grado	4320	10	11	8	19	1,9	10
	Posgrado	906	2	2	2	4	2	2
	TOTAL	5226	12	13	10	23	1,9	12
14-04-16 ¹²	Grado	4020	10	13	6	19	1,9	10
	Posgrado	1947	2	5	1	6	3	2
	TOTAL	5967	12	18	7	25	2,08	12

Fuente: Elaboración propia en base a fuentes documentales del Archivo General y del Servicio de Coordinación y Protocolo de la UCM.

Notas de la tabla 30:

1. El subsector de 1º y 2º ciclo los forman los estudiantes de Diplomatura y de Licenciatura respectivamente; el subsector de 3º ciclo lo forman los estudiantes de Máster y Doctorado. Desde 2010, el subsector de Grado lo forman los estudiantes de Grado y los remanentes de Diplomatura y Licenciatura; y el subsector de Posgrado lo forman los

estudiantes del antiguo 3º Grado incluyéndose a los del Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas.

2. Fuente: Actas de votación, Proclamación definitiva de electos, con fecha de 25/04/2002. Caja 13./07-2019 del Archivo General UCM.
3. Fuente: Actas de votación, Proclamación definitiva de electos, con fecha de 31/03/2004. Caja 13./07-2019 del Archivo General UCM.
4. No hay fuente documental con información al respecto.
5. Fuente: Comunicación del 18/04/2005 del Secretario de la Facultad en respuesta al Secretario General de la UCM, que solicitó por carta (06-04-2005) una relación de los representantes de estudiantes en dicho órgano. Caja 13./07 – 27 del Archivo General UCM.
6. Fuente: Actas de votación, Proclamación definitiva de electos, con fecha de 04/04/2006. Caja 13./07-2019 del Archivo General UCM.
7. Fuente: Actas de votación, Proclamación definitiva de electos, con fecha de 15/04/2008. Caja 14./13-17 del Archivo General UCM.
8. Fuente: Actas de votación, Proclamación definitiva de electos, con fecha de 20/04/2010. Caja 44./14-12 del Archivo General UCM.
9. Hay empate para el último puesto, por lo que se resuelve por sorteo.
10. Hay triple empate para el segundo puesto, por lo que se resuelve por sorteo.
11. Fuente: Acta de votación, con fecha de 09/04/2014. Caja sin codificar y con título: “Año 2014. Elecciones a Junta de Facultad. Actas de Constitución y votación (todos los sectores y Facultades)”. Archivo del Servicio de Coordinación y Protocolo de la UCM.
12. Fuente: Documento PDF interno del Servicio de Coordinación y Protocolo de la UCM: “Datos elecciones Facultad de Educación”, con fecha de 12/05/2016; y papeletas de las elecciones para representante a Junta de Facultad 2016.

9.2.2.1.2.3. Miembro de alguna de las comisiones del Sistema Interno de Garantía de Calidad (SIGC) de la Facultad

Otra de las vías de participación posibles para los estudiantes es la de ser miembro de la Comisión de Calidad de la Facultad o de algunas de las Comisiones de Coordinación de Titulación existentes. Dichas comisiones forman parte del Sistema Interno de Garantía de Calidad (SIGC) de las titulaciones de Grado y Postgrado de la Facultad.

Durante el periodo de trabajo de campo (cursos 2014-2015 y 2015-2016) estaba vigente el Reglamento de funcionamiento de la Comisión de Calidad de la Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid y de las comisiones de coordinación de sus títulos (aprobado el día 8 de julio de 2013 por la Junta de Facultad del Centro). En primer lugar veremos los artículos más relevantes sobre la Comisión de Calidad y, en segundo lugar, los que versan sobre las Comisiones de Coordinación de Titulación.

Concretamente, en su artículo 1 se describe el objeto de la Comisión de Calidad de la Facultad como máxima responsable de la calidad de los títulos de Grado y Postgrado adscritos a la Facultad de Educación, de la cual además depende el funcionamiento de las Comisiones de Coordinación de las Titulaciones de Grado y Postgrado, incluidos los

Másteres Interfacultativos e Interuniversitarios que estén adscritos a la Facultad de Educación o que sus Sistemas de Garantía de Calidad administrativamente dependan de esta facultad.

En el artículo 3.2 se definen las funciones que, en particular, ha de realizar la Comisión de Calidad de la Facultad de Educación. Como puede observarse, son funciones de suma importancia de cara a fiscalizar la calidad de la enseñanza en la Facultad, entre las que destacan cuatro de ellas:

- b) Elaboración anual de informes sobre la marcha de las enseñanzas de las titulaciones así como de los planes de mejora de las mismas, que remitirá para su aprobación a la Junta de Centro.
- c) Elaboración de informes de seguimiento sobre la aplicación de las mejoras propuestas y aprobadas por la Junta de Centro.
- d) Adopción de las decisiones y, en su caso, resoluciones en relación con las reclamaciones y sugerencias presentadas.
- e) Adopción de las modificaciones del Reglamento de Funcionamiento de la Comisión de Calidad aprobadas por la Junta de Facultad.

Por su parte, en el artículo 4 se establecen quiénes son los miembros de la Comisión de Calidad de la Facultad de Educación, los cuales son designados por la Junta de la Facultad de Educación con un mandato de 3 años:

- a. El Vicedecano responsable de la Calidad de la Facultad.
- b. Dos Vicedecanos, relacionados con Investigación y Practicum o Relaciones Internacionales.
- c. Los coordinadores de los títulos de Grado (uno por cada titulación).
- d. Un representante de la Comisión de Coordinación de Másteres.
- e. Un representante de cada uno de los másteres interfacultativos e interuniversitarios adscritos a la Facultad de Educación.
- f. Un Coordinador de los Programas de Doctorado.
- g. Dos estudiantes: uno de grado y otro de postgrado.
- h. Un representante del PAS.
- i. Un agente externo a definir, preferiblemente un experto de calidad de alguna Universidad con conocimiento y experiencia en estos temas.

En total, teniendo en cuenta que hay 5 coordinadores de titulación (4 de Grado y 1 de Máster), la Comisión de Calidad de la Facultad ha de estar compuesta, en teoría, por unas 15 personas.

A su vez, en el artículo 8 se describen los derechos de los miembros de la Comisión de Calidad de la Facultad de Educación:

- a) Recibir, con la antelación mínima de 48 horas en el supuesto de sesiones ordinarias y 24 horas en el de las sesiones extraordinarias, la convocatoria de las reuniones y el orden del día de las mismas.
- b) Tener a su disposición, en igual plazo, toda la documentación que contenga la información necesaria para el debido tratamiento de los asuntos que figuren en el orden del día.
- c) Participar en los debates de las sesiones.
- d) Ejercer su derecho al voto y formular su voto particular, así como expresar el sentido de su voto y los motivos que lo justifican. El ejercicio del voto es personal, intransferible e indelegable.
- e) Formular ruegos y preguntas.
- f) Obtener la información precisa para cumplir las funciones asignadas.
- g) Cuantas otras funciones sean inherentes a su condición.

Mientras que en el artículo 9 se definen los deberes de los miembros de la antedicha Comisión de Calidad:

- a) Asistir a las sesiones de la Comisión de Calidad, así como contribuir a su normal funcionamiento, participando en cuantas actividades sean precisas.
- b) Presentar ante la Comisión de Calidad de Centro los temas que afecten a la misma.
- c) Guardar secreto en los casos en que la naturaleza de la información así lo requiera.
- d) Abstenerse de intervenir en las decisiones de la Comisión de Calidad cuando incurra en alguna de las causas previstas en la legislación del régimen jurídico de las administraciones públicas.

Ahora es el turno de analizar los artículos más relevantes sobre las Comisiones de Coordinación de Titulación, contemplados en el título tercero del antedicho reglamento de funcionamiento.

El objeto de las Comisiones de Coordinación de Titulación, definido por el art. 19, es la de ostentar la responsabilidad operativa de la aplicación, análisis y toma de decisiones en relación con el Sistema de Garantía de Calidad de las titulaciones impartidas en la Facultad de Educación. Además se contempla que habrá una Comisión de Coordinación por cada título de Grado (Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social), así como para cualquier otra titulación de grado que se imparta en esta Facultad) y otra para el conjunto de títulos de Máster que se impartan en la Facultad. Unas cinco comisiones en total.

En el artículo 21, por su parte, se definen las funciones de las Comisiones de Coordinación de Titulación, de suma importancia de cara a fiscalizar la calidad de la enseñanza en la Facultad, entre las que destacan las cinco siguientes:

- b) Diseñar o adaptar, en su caso, el Sistema de Coordinación de sus titulaciones, partiendo de sus objetivos y de su estructura. Entre otros aspectos a tener en cuenta están: la elaboración del sistema de indicadores y de las técnicas de recogida de información, el establecimiento de criterios y estándares, proceso de análisis de la información, identificación de puntos fuertes y áreas de mejora, establecimiento del sistema de toma de decisiones y elaboración y aplicación de los planes de mejora.
- d) Recoger información y evidencias sobre el desarrollo y aplicación del programa formativo de sus titulaciones (objetivos, desarrollo de la enseñanza y aprendizaje, resultados y otros).
- g) Realizar el seguimiento y evaluación de los objetivos de calidad de sus títulos y de (...) los procesos de aprendizaje, el profesorado y resto del personal, y resultados.
- h) Evaluar la funcionalidad del sistema de coordinación y realizar, en su caso, propuestas de mejora (...).
- g) Colaborar en la gestión de las reclamaciones y sugerencias presentadas.

Por otra parte, en el art. 22.1 establece quiénes son los 7 miembros (dos de ellos estudiantes, una cuarta parte) que hay en cada una de las Comisiones de Coordinación de los Títulos de Grado:

- a. El Coordinador de la Titulación.
- b. Tres profesores de la Titulación.
- c. Dos estudiantes de la Titulación.
- d. Un representante del PAS.

Mientras que en el art. 22.2 se establece quienes son los miembros de la Comisión de Coordinación de Másteres, de los cuales tan solo uno es un estudiante (suponiendo un peso menor en comparación con el que se tiene en las Comisiones de Grados):

- a. El Vicedecano de Investigación (o la persona en quien delegue).
- b. Los Coordinadores de los másteres **[4 máster en el curso 14-15 y 8 máster en el curso 15-16, según las Memorias de la Facultad de dichos cursos]**.
- c. Tres profesores de los másteres.
- d. Un estudiante de los másteres.
- e. Un representante del PAS.

Finalmente, en el artículo 22.3 se establece que el nombramiento de los miembros de las Comisiones de Coordinación de Titulación se realizará por la Comisión de Calidad de la

Facultad de Educación, cuya duración será de 3 años, y que en caso de quedarse vacante algunos de los puestos se procederá a su sustitución inmediata.

Cabe preguntarse: ¿Con qué criterio y mediante qué procedimiento la Comisión de Calidad de la Facultad busca candidatos para ser miembros de las diferentes Comisiones de Coordinación de Titulación? ¿Y qué criterios usa para seleccionar, finalmente, a aquellos que serán los miembros de dichas comisiones de coordinación? No hay respuesta a estas preguntas en el Reglamento de Funcionamiento de la Comisión de Calidad y de las Comisiones de Coordinación de Titulación, y tampoco se han encontrado otras fuentes de información que lo aclaren.

Para acabar el presente marco normativo, en el art. 23 del citado Reglamento se explicita que los derechos y deberes de los miembros de estas comisiones son equivalentes a los definidos para la Comisión de Calidad, pero dentro del ámbito propio de dichas comisiones.

Por otra parte, más allá de lo que la normativa defina, están los testimonios que han dejado algunas personas entrevistadas durante la investigación.

Una muestra de la labor de los representantes de estudiantes en la Comisión de Calidad de la Facultad y en las Comisiones de Coordinación de Titulación es la se evidencia en el siguiente testimonio de una de las personas al frente de la coordinación de un Grado, en la que se describe la colaboración de éstos estudiantes en la realización de una encuesta de satisfacción y de evaluación de la calidad de la titulación y de la Facultad:

CG-2 – Y luego, el año pasado estuvimos haciendo un trabajo de recogida de información de estudiantes, pues sobre las cosas que les gustaban o que no les gustaban de la Facultad, entonces contacte con los representantes de estudiantes en la Comisión de Coordinación, que son tres estudiantes de tercero, y luego con un estudiante de cuarto que tiene mucha..., bueno pues que se mueve muy bien por los grupos, y ellos me ayudaron a recoger información de los diferentes grupos y recogieron información de todos, de los 12. (...) De hecho el año pasado –es que he visto el papel esta mañana por ahí– hicimos una encuesta de las que te hablaba antes, en la que se les pedía a los representantes en la Comisión de Calidad, que les preguntasen a todos los compañeros por... que nos hablasen de todo lo que les pudiesen hablar sobre profesores, contenidos, todas las quejas que tuvieran, de las prácticas, las sugerencias, ... es decir, se fueron clase por clase, con una encuesta voluntaria que lo organizaron los dos representantes en la comisión de Calidad (...) – no sé si sabes que cada titulación tiene un par de estudiantes o tres que son los representantes de los estudiantes, entonces esos los elige el coordinador, y bueno pues son representantes que están ahí en las reuniones para representar a los estudiantes– pero además, yo con estos el año pasado hice ese trabajo, les ayudé a

diseñar una encuesta y se fueron clase por clase y consiguieron bastante información. No me han dado aquí los números, pero consiguieron bastante información sobre lo que ellos opinaban en general de la calidad de la titulación. Entonces bueno, pues hablaban de cosas... (...) Y lo estuvieron haciendo ellos. Fue un trabajo importante, porque yo les ayudé a diseñar el cuestionario, se lo fotocopí y demás, y entonces ellos iban clase por clase, lo pasaban, los que estuvieran lo cumplimentaba, lo pasaron ellos a una hoja de Excel e hicieron un pequeño análisis. Luego había unas preguntas abiertas, y entonces esto fue el informe cualitativo que hicieron. Pues de lo que opinaban de los profesores y algunos, de los contenidos del plan de estudios, las quejas que tenían... porque claro, hay una serie de cosas que si yo no las sé no las puedo tratar de resolver..., sugerencia que tenían, recursos, en fin todas las cosas que...

Por una parte, del anterior testimonio llama la atención el papel activo y crucial que juegan los estudiantes de la Comisión de Coordinación de Titulación, a la que se hace referencia, a la hora de facilitar realizar una encuesta de satisfacción y de evaluación de la calidad de la Titulación y de la Facultad.

Pero por otro lado, también llama la atención que en el testimonio antes citado, la persona entrevistada, que además es una responsable de la coordinación de una de las titulaciones, afirme que los representantes de estudiantes en la Comisión de Coordinación los elige el coordinador (en referencia al coordinador del título y presidente de su respectiva Comisión), mientras que en el ya citado artículo 22.3 del Reglamento de Funcionamiento de la Comisión de Calidad y de las Comisiones de Coordinación de Titulación se establece que el nombramiento de los miembros de las Comisiones de Coordinación de Titulación se realizará por la Comisión de Calidad de la Facultad de Educación. ¿Es una manifestación de incumplimiento de la norma?

En respuesta la pregunta anteriormente planteada, resulta relevante el testimonio que da otra de las personas entrevistadas, también responsable de coordinar un título, en referencia a su propio caso y experiencia al respecto:

CG-4 – Hay tres alumnos, tres estudiantes que participan en la Comisión de Coordinación del Grado, de los cuales a dos tenemos que reemplazar y no encontramos candidatos para reemplazar, lo cual ya te da un poquito la idea de lo que quieren participar en ciertas tareas. Yo solicité a un par de estudiantes que tuve en el primer semestre, que eran bastante buenos en cuanto al liderazgo de sus compañeros, y todavía estoy esperando respuesta.

(...)

Entrevistador – ¿Cómo se selecciona a los estudiantes que van a formar parte de ese tipo de comisiones?

(...)

CG-4 – Yo, de momento,... Venían ya, o sea ya estaban los que estaban ahora. Lo que se intenta hacer es alumnos que tú hayas tenido en clase, que sean buenos estudiantes -intentar que sean buenos estudiantes-, que sea una persona participativa en clase, que sea una persona que tú la veas que tiene empatía con sus compañeros, que se relaciona, personas que veas que evidentemente van a ser educadas en el trato. O sea, un poco, se intenta coger a gente que hayamos tenido en clase nosotros como coordinadores o compañeros con los cuales pues tengas confianza en el sentido de que sepas cómo trabajan y sepan cómo funciona lo de la comisión. Yo de momento con mis estudiantes de clase solo he conseguido la participación de una alumna, pero que es de 3º y queremos que sean de grados inferiores, o sea de cursos inferiores para que tengan continuidad. Como no tengo respuesta por parte de mis alumnos, pues el siguiente paso será preguntar a los profesores que forman parte de la Comisión a ver si ellos tienen a algún candidato; y si no pues tendremos que ir preguntando a Directores de Departamento, etc., que busquen a alguna persona de referencia; o a profesores de 1º, que hay profesores de 1º con los que tenemos tratos con ellos porque pertenecen al SOU, entonces saber un poco también qué es lo que buscamos y les tendremos que preguntar a ellos.

(...)

Entrevistador – Y antes de avanzar un poco más, retomando un tema anterior que me has comentado sobre los estudiantes que son miembros de la Comisión de Coordinación, y más o menos el proceso de búsqueda y selección de esos estudiantes para la Comisión ¿En algún momento se ha planteado anunciarlo de manera públicamente a la totalidad de estudiantes de la titulación, mediante las vías del tipo el propio correo institucional, por poner un ejemplo, o el boca a boca a través de todos los docentes de la titulación en todas las clases?

CG-4 – A ver, había docentes que sí que lo sabían, pero normalmente se centra en los docentes que pertenecen a la Comisión que tienen estudiantes que sabían que habían sido buenos. Y en cierto modo, el profesor que está en la Comisión sabe lo que se pide para esos estudiantes....

Entrevistador – Sí, pero la pregunta es distinta.

CG-4 – Esto ya estaba puesto cuando yo llegué. Entonces yo no sé si al final desde la Comisión de Calidad se va a plantear otro método de selección.

Entrevistador – Claro porque yo lo que pregunto es otra cosa. No solo preguntar a los docentes qué estudiantes recomendáis, sino preguntar a los estudiantes quién de vosotros estaría dispuesto a participar. Sería otro proceso distinto.

CG-4 – Yo lo pregunté en mis clases y no ha tenido éxito. Que a lo mejor deberíamos extenderlo al resto, y una vez que haya candidatos decirles a sus profesores correspondientes “¿Este alumno crees que vale o este alumno no crees que vale?”. A lo mejor sería interesante.

(...)

CG-4 – O sea, aquí yo creo que poca participación. Porque ahora que me estás diciendo, por ejemplo en la Comisión de Calidad del título hay estudiantes y a las reuniones a las que yo he asistido de la Comisión de Calidad no han asistido.

De los extractos de entrevista citados se pueden extraer algunas conclusiones sobre el caso en concreto al que la persona entrevistada (CG-4, responsable de coordinar un título) se ha referido:

1. El puesto o cargo de representante de estudiantes en la Comisión de Coordinación de Titulación no se publicitaba entre todos los estudiantes de la Facultad.
2. Es la persona que preside la Comisión y coordina la titulación quién ha tenido la iniciativa de buscar, entre estudiantes que conozca, a aquellos que cumplan el perfil que arbitrariamente ésta decida. En su caso, se ayuda de otros docentes miembros de la Comisión para que, siguiendo el mismo proceso arbitrario, propongan estudiantes para el cargo.
3. El incumplimiento del artículo 22.3 del Reglamento de Funcionamiento de la Comisión de Calidad y de las Comisiones de Coordinación de Titulación, que establece que el nombramiento de los miembros de las Comisiones de Coordinación de Titulación se realizará por la Comisión de Calidad de la Facultad, señalado en el caso citado con anterioridad (CG-2) no era un caso aislado ni excepcional, ya que se repite en el caso testificado por CG-4.
4. Además, dicho procedimiento arbitrario de selección del estudiantado participante en la Comisión de Coordinación de Titulación, por parte de quien ostente la coordinación del título y por parte del resto de docentes miembros en dicha Comisión, ya existía antes de que CG-4 asumiera su responsabilidad, según su testimonio.
5. Es difícil tener éxito a la hora de encontrar estudiantes dispuestos a ser miembros de la Comisión de Coordinación.
6. En la entrevista, CG-4 acepta la idea de ampliar la publicidad entre los estudiantes de la posibilidad de ser miembros de la Comisión de Coordinación de la Titulación, pero mantiene el filtro final a la hora de seleccionar del criterio arbitrario de “sus docentes”.
7. Además, CG-4 señala cierta inasistencia a las sesiones de la Comisión de Coordinación del Título por parte de los estudiantes miembros de la misma, como ejemplo de baja participación por parte del alumnado.

Reforzando la quinta conclusión anteriormente expuesta, sobre la dificultad a la hora de

encontrar estudiantes dispuestos a ser representantes en dichas comisiones de Coordinación, está el testimonio de una persona miembro del Decanato:

EG-7 – Luego respecto a los demás alumnos, cuando pides participación en distintos ámbitos, mismamente en la coordinación de los Grados, alumnos que quieran participar, que sean los representantes y demás..., nadie quiere participar. Ese es un problema que tenemos muy importante.

Por otra parte, respecto al desconocimiento del estudiantado sobre la existencia de la oportunidad de participar como miembro de una comisión de Calidad o de Coordinación de Titulación, se encuentra el ejemplo del caso de una alumna entrevistada y representante en Claustro Universitario y en un consejo de departamento:

Entrevistador – Hay representantes de estudiantes vacantes, representantes en coordinadoras de los grados, porque no solamente es en departamentos, Junta y Claustro, sino que hay coordinadoras de Grado donde pueden haber representantes de estudiantes. Hay como una especie de grupos de trabajo, que ahora no recuerdo cómo se llaman que son por temas, donde puede haber estudiantes participando.

RE-9 – No tenía ni idea de eso último.

Finalmente, resulta relevante nuevamente el testimonio de CG-4 a la hora de ligar las figuras de Delegados de Clase con las Comisiones de Coordinación de Titulación mediante los representantes de estudiantes en dichas comisiones, con el objeto de usar a los Delegados como mediadores o intermediarios entre las comisiones y el conjunto de estudiantes de su correspondiente titulación, de cara a una comunicación bidireccional o un feedback:

CG-4 – Sí, de hecho la apuesta está ligada a esa mejora. Cualquier información importante que le quieras dar a los estudiantes, si tú eres delegado de clase te vas a comprometer a que si te envía la Coordinadora con esos datos vas a ser el portavoz de tu clase y vas a decir: “Oye, nos han informado de esto”. O incluso en determinadas épocas, a lo mejor para ver la evaluación del título, para ver si tienen algún problema en clase, pues que los estudiantes de la Comisión -porque a lo mejor yo como profesora les pueda imponer para que ellos hablen- la idea es que los estudiantes de la Comisión tengan alguna reunión periódica de estos representantes para que transmitan la información.

En síntesis, respecto a lo señalado en la normativa y por los diferentes testimonios que han hablado sobre la vía de participación estudiantil como miembros de la Comisión de Calidad o en una Comisión de Coordinación de Titulación, surgen algunas cuestiones, con y sin respuesta.

1. ¿Por qué se incumple en los casos citados por CG-2 y CG-4 el artículo 22.3 del Reglamento de Funcionamiento de la Comisión de Calidad y de las Comisiones de

Coordinación de Titulación, a la hora de seleccionar a los estudiantes miembros de las dos Comisiones de Coordinación a las que se refieren? El o la lector/a de este informe de investigación ha de saber que, en el momento de las entrevistas a CG-2 y CG-4 el investigador desconocía aún la existencia de dichas comisiones y el Reglamento que las regula, por lo que no hubo oportunidad de contrastar con las personas entrevistadas el contenido de dicho Reglamento.

2. ¿Dicho incumplimiento tan solo afecta a ambos casos citados, o es generalizado por parte de las tres Comisiones de Coordinación de Titulación restantes? No lo sabemos.
3. ¿Por qué en el Reglamento de Funcionamiento de la Comisión de Calidad y de las Comisiones de Coordinación de Titulación no se contempla el procedimiento y el criterio exacto por el que, en teoría, la Comisión de Calidad ha de seleccionar a los miembros de las Comisiones de Coordinación de Titulación, y concretamente a los estudiantes? No lo sabemos.
4. ¿Es adecuado el procedimiento manifestado por CG- 2 y CG-4 de selección del alumnado participante en las Comisiones de Coordinación, por parte de los propios coordinadores/as de dichas titulaciones y/o por el resto de docentes miembros de las Comisiones de Coordinación? Visto que incumple lo que la propia normativa contempla al respecto, y la dificultad manifestada para encontrar estudiantes participantes, es lógico concluir que no es la mejor opción.
5. ¿A qué se debe la dificultad manifestada respecto a encontrar estudiantes dispuestos a participar en las Comisiones de Coordinación de Titulación? Pueden ser muchos factores, pero la falta de publicidad oficial entre la totalidad del estudiantado dificulta el conocimiento por parte del mismo y, a su vez, dificulta que puedan ejercer la oportunidad de participar en dichas comisiones.
6. La idea de usar delegados de clase como intermediarios entre el estudiantado y la Comisión de Coordinación de su titulación correspondiente va en la línea de favorecer la comunicación entre dichas comisiones y el estudiantado, y también podría ser útil a la hora de dar a conocer entre los estudiantes la existencia de las mismas comisiones y facilitar su participación en ellas.

9.2.2.1.2.4. Miembro de un Consejo de Departamento

En el artículo 36 del Reglamento de Centros y Estructuras de la UCM (BOUC nº 1, de 11 de febrero de 2010), vigente durante el periodo de la investigación, se describe la composición de los Consejos de Departamento:

1. El Consejo de Departamento estará integrado por:
 - a) Todos los doctores y todos los profesores funcionarios no doctores miembros del Departamento, y una representación del resto del personal docente e investigador,

tal y como se define en los artículos 109 y 110 de los Estatutos, constituyendo todos ellos el 70 por 100 del Consejo. La representación del resto del personal docente e investigador constituirá un 5 por 100 del Consejo, sin alterar el porcentaje global anteriormente establecido.

b) Una representación de los estudiantes que cursen materias impartidas por el Departamento, que constituirá el 25 por 100 del Consejo, correspondiendo el 20 por 100 a los estudiantes de Grado y el 5 por 100 a los estudiantes de Postgrado, que se acumulará a los anteriores si no los hubiera.

c) Una representación del personal de administración y servicios adscrito al Departamento, que constituirá el 5 por 100 del Consejo.

2. La condición de miembro del Consejo de Departamento es personal e intransferible e implica el deber de asistir y participar en todas las sesiones del Consejo y en las reuniones de las Comisiones de las que forme parte. En caso de no poder cumplir con tal exigencia, se deberá comunicar al Director la causa de la ausencia.

El incumplimiento de esta norma será sancionado de acuerdo con lo previsto en el artículo 38 de los Estatutos.

Lo que se deduce del citado art. 36 es que no hay un número fijo de miembros en los Consejos de Departamento, sino que tan solo hay un porcentaje reservado de miembros por cada sector. Por su parte, en el art. 118 del Reglamento Electoral de la UCM de 2005, vigente durante el periodo del trabajo de campo de la presente investigación, se establece que, al día siguiente de la publicación de la convocatoria, la J.E. de Departamento hará pública la distribución de representantes que podrá ser recurrida en el plazo de otros tres días.

Por otra parte, en el artículo 113, de dicho Reglamento Electoral de la UCM, se establece que el mandato de los Consejos de Departamento será de cuatro años, excepto el del sector de estudiantes que se renovará anualmente.

Por su parte, el artículo 116 del Reglamento establece que la convocatoria de elecciones al Consejo de Departamento le corresponde al Rector y se realizará entre los sesenta y treinta días anteriores a la expiración del mandato (cuatro años), pero que para el sector de estudiantes la convocatoria se realizará cada año y la votación se celebrará el día 10 de diciembre, que si fuera inhábil se realizaría el siguiente día hábil.

Mientras, en el art. 119 se concreta que “La publicación de la convocatoria se realizará entre veinte y veinticinco días antes de la fecha establecida para la votación en el artículo 116 de este Reglamento”, es decir, el 10 de diciembre en el caso de la renovación del sector de estudiantes.

A su vez, el art. 117 del Reglamento Electoral establece que en la convocatoria se incluirá la fecha de votación y que irá acompañada del calendario electoral que recogerá las distintas fases del proceso. Además establece que, en la medida de lo posible, se procurará que la votación en los distintos Departamentos se efectúe en un mismo día.

Por su parte, el art. 120 del mismo Reglamento mandata que:

- En primer lugar, “La convocatoria deberá hacerse pública en cada uno de los Centros en los que exista personal o haya estudiantes matriculados en asignaturas impartidas por el Departamento”;
- En segundo lugar, “Las votaciones tendrán lugar en la Sede del Departamento. Si en un Departamento existiesen Secciones Departamentales, la Junta Electoral del Departamento podrá abrir mesas electorales en las sedes de dichas Secciones Departamentales, dando la máxima publicidad de ese acuerdo”; y que
- En tercer lugar, “Con el fin de facilitar la participación de los estudiantes, el Centro habilitará un espacio común para instalar las mesas electorales de todos los Departamentos”.

Respecto a las candidaturas, según el artículo 121 del Reglamento Electoral, “serán individuales, agrupándose a los candidatos en una lista única, ordenada alfabéticamente, por cada sector”.

Y el plazo de presentación de las candidaturas será, según el artículo 122, “de ocho días desde la publicación de la convocatoria”.

Estos han sido los aspectos más relevantes del marco normativo de la UCM sobre las elecciones a Consejo de Departamento a las que se pueden presentar los estudiantes.

A continuación se muestran, en formato de tabla, los datos cuantitativos que se han podido recopilar sobre la participación, mediante sufragio pasivo, del estudiantado en los comicios a los Consejos de los 9 Departamentos y una sección departamental con sede en la Facultad de Educación. Tan solo no se han logrado ningún tipo de información de las otras dos secciones departamentales (Psicobiología y Sociología VI) con presencia en la Facultad.

Desgraciadamente, no se han logrado todos los datos al completo de la participación estudiantil en los Consejos de Departamento. Faltan datos por años, por Departamentos y también por tipo de dato, lo cual impide que se pueda hacer una comparativa fiable entre Departamentos e, incluso, de un mismo Departamento a lo largo de los años. Sin embargo, con los datos de los que se dispone, al menos sí se puede tener una aproximación suficiente al estado general de la participación estudiantil en dichos órganos y de la tendencia generalizada de una muy baja, e incluso inexistente, participación.

Como se puede observar en la tabla 31, se han recopilado datos parciales en las elecciones por el sector de estudiantes al Consejo del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, comprendidos entre el año 2002 (curso 01-02) y el 2015 (curso 15-16). Pero faltan datos de 2003, 2005, 2006 y 2007. En 2009, 2010, 2011 y 2015, hay constancia de una ausencia total de candidaturas a representante de estudiantes. En 2002 hubo 5 candidaturas, en 2012 hubo 2 candidaturas, en 2008 y 2013 tan solo hubo una candidatura, y en 2004 hubo al menos una candidatura también, ya que a fecha del 14 de abril de 2005 se notificó un representante de estudiantes.

Tabla 31. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Español, Francés e Inglés)

Fecha	Subsector	Electores	Electos posibles	Candidaturas		
				Presentadas	Suplentes	Electas
25/04/02	1º ciclo	2705	-	5	-	5
Curso 04-05	1º ciclo	-	-	1?	-	1?
16/12/08	1º ciclo	-	-	1	-	1
Diciembre-2009	1º ciclo	-	-	0	0	0
Diciembre-2010	Grado	-	12	0	0	0
Diciembre-2011	Grado	-	12	0	0	0
10/12/12	Grado	2698	12	2	0	2
10/12/13	Grado	2773	-	1	-	1
Octubre-2014	Grado	-	-	1	-	1
Diciembre-2015	Grado	2739	-	0	0	0

Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados vía e-mail (27/05/2016) por parte de la Secretaría del Departamento; y, respecto a los datos del curso 2004-2005, E-mail del 14 de abril de 2005 del Secretario del Departamento en respuesta al Secretario General de la UCM, que solicitó por carta (06-04-2005) una relación de los representantes de estudiantes en dicho órgano. Caja 13./07 – 27 del Archivo General UCM.

Solo se sabe a ciencia cierta cuántos puestos había reservados para estudiantes como miembros de dicho Consejo en los años 2010, 2011 y 2012: unos 12 puestos (10 de Grado y 2 de posgrado). En el resto de años se desconoce el número, pero es supponible que sería la misma o parecida cifra.

Solamente hay datos completos de las elecciones de diciembre de 2012 (curso 12-13) en la que tan solo hubo 2 candidaturas (sin acompañar de suplentes), una ratio [Nº total de candidaturas presentadas (principales + suplentes) dividido entre el nº de electos máximo posibles] de 0,16 candidaturas por cada uno de los 12 puestos reservados a estudiantes en el Consejo de Departamento. Una ratio ínfima con la que no se llegan a cubrir el total de electos posibles, quedando vacantes 10 puestos, lo cual supone un 83% de puestos vacantes sobre los 12 totales.

Estas cifras dan una idea aproximada del panorama desolador de la participación de los estudiantes en dicho departamento, situación que está bastante generalizada entre el resto de Departamentos, tal y como veremos a continuación.

De las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de las CC Experimentales (Tabla 32) tan solo se ha logrado recopilar información del curso 2004-2005, en la que se subraya la ausencia de estudiantes en dicho órgano.

Tabla 32. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de las CC Experimentales

Curso 04-05	A fecha de 12 abril 2005, todos los estudiantes habían perdido la condición de representantes en el Consejo de Departamento por faltas reiteradas sin justificar.
--------------------	---

Fuente: Elaboración propia a partir de datos dele-mail del 12 de abril de 2005 del Secretario del Departamento en respuesta al Secretario General de la UCM, que solicitó por carta (06-04-2005) una relación de los representantes de estudiantes en dicho órgano. Caja 13./07 – 27 del Archivo General de la UCM.

Tabla 33. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de las CC Sociales

Fecha	Subsector	Electores	Electos posibles	Candidaturas		
				Presentadas	Suplentes	Electas
Curso 04-05	-	-	-	2?	-	2?
Diciembre 2010	Grado	1620	8 ¹	0	0	0
Diciembre 2012	Grado	2529	7 ²	1	-	1
Diciembre 2013	Grado	2589	6 ³	0	0	0
Diciembre 2014	Grado	2615	6 ⁴	1	-	1

Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados vía e-mail (27/05/2016) por parte de la Secretaría del Departamento; y, respecto a los datos del curso 2004-2005, e-mail del 12 de abril de 2005 del Secretario del Departamento en respuesta al Secretario General de la UCM, que solicitó por carta (06-04-2005) una relación de los representantes de estudiantes en dicho órgano. Caja 13./07 – 27 del Archivo General UCM.

Notas de la tabla 33:

1. 6 Grado + 2 Posgrado
2. 6 Grado + 1 Posgrado
3. 5 Grado + 1 Posgrado
4. 5 Grado + 1 Posgrado

La situación no es mejor en el Consejo del Departamento de Didáctica de las CC Sociales (Tabla 33). Tan solo hay datos de los cursos 2004-2005, 2010-2011, 2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015. A lo largo de dichas fechas se observa que el número de puestos reservados para estudiantes en el Consejo va variando, siendo 8 en 2010 hasta reducirse a 7 puestos en 2012 y a 6 en 2013 y 2014.

En el curso 04-05 se debieron de presentar al menos 2 personas, ya que se notificó 2 estudiantes representantes en el órgano a fecha del 12 de abril de 2005, pero se desconocen cuántos puestos había reservados para los estudiantes. En 2012 y 2014 se presentaron solo una candidatura cada vez, con una ratio de participación $[N^{\circ} \text{ total de candidaturas presentadas (principales + suplentes)} / N^{\circ} \text{ de electos máximo posibles}]$ de 0,14 y 0,16 respectivamente. Mientras que en 2010 y 2013 no hubo candidaturas. Una vez más, la participación estudiantil mediante sufragio pasivo en este órgano es bajísima o inexistente.

En el curso 2004-2005 se presentó, al menos, un estudiante a las elecciones al Consejo de Departamento de Didáctica de las Matemáticas (Tabla 34), ya que a fecha de 11 de abril de 2005 había un representante. Por otro lado, en los cursos 13-14, 14-15 y 15-16, no hubo candidaturas. Tampoco se conoce el número de electos posibles.

Tabla 34. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de las Matemáticas

Curso	Subsector	Electores	Electos posibles	Candidaturas		
				Presentadas	Suplentes	Electas
04-05	-	-	-	1?	-	1?
13-14	-	-	-	0	-	0
14-15	-	-	-	0	-	0
15-16	-	-	-	0	-	0

Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados vía e-mail (09/05/2016) por parte de la Secretaría del Departamento; y, respecto a los datos del curso 2004-2005, e-mail del 11 de abril de 2005 del Secretario del Departamento en respuesta al Secretario General de la UCM, que solicitó por carta (06-04-2005) una relación de los representantes de estudiantes en dicho órgano. Caja 13./07 – 27 del Archivo General UCM.

De la participación estudiantil en el Consejo de Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Tabla 35) se dispone de datos de los cursos 2014-2015 y del periodo comprendido entre el curso 13-14 y 15-16. Pero con muchas lagunas de información.

Llama la atención que en el curso 2004-2005 se presentaron al menos 12 estudiantes a las elecciones al Consejo de Departamento de Didáctica y Organización Escolar, ya que a fecha de 11 de abril de 2005 había 12 estudiantes en dicho Consejo, pero se desconocen cuántos puestos como máximo había reservados para los estudiantes en el Consejo. Es la cifra más elevada de candidaturas de las que se dispone. Mientras que en el curso 2009-2010 tan solo hubo 3 candidaturas. En el curso 13-14 hubo 6 candidaturas, ni la mitad de los de 15 puestos reservados para estudiantes, suponiendo una ratio de 0,4. En el curso 14-15 hubo 6 candidaturas para 9 puestos, con una ratio de 0,6. Finalmente, en el curso 15-16 hubo 4 candidaturas para 15 puestos, con una ratio de 0,26. Nuevamente, una

participación muy baja que no llega ni a cubrir el total de puestos reservados para estudiantes. La excepción es el curso 04-05, que sí demostró una elevada participación de candidaturas.

Tabla 35. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Curso	Subsector	Electores	Electos posibles	Candidaturas		
				Presentadas	Suplentes	Electas
04-05	-	-	-	12?	-	12
09-10	-	-	-	3	-	3
13-14	-	4999	15	6	-	6
14-15	-	4948	9	6	-	6
15-16	-	5126	15	4	-	4

Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados vía e-mail (09/06/2016) por parte de la Secretaría del Departamento; y, respecto a los datos del curso 2004-2005, e-mail del 18 de abril de 2005 del Secretario del Departamento en respuesta al Secretario General de la UCM, que solicitó por carta (06-04-2005) una relación de los representantes de estudiantes en dicho órgano. Caja 13./07 – 27 del Archivo General UCM.

Tabla 36. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal

Curso	Subsector	Electores	Electos posibles	Candidaturas		
				Presentadas	Suplentes	Electas
04-05	-	-	-	1?	-	1 (Diplomatura)
06-07	-	-	10 ¹	0	0	0
07-08	Grado	1773	10	1	-	1 (Grado)
08-09	Grado y Posgrado	2105 ²	10	2	-	2 (Posgrado)
09-10	Grado y Posgrado	1658 ³	10	1	-	1 (Posgrado)
10-11	Grado y Posgrado	2101 ⁴	10	1	-	1 (Posgrado)
11-12	Grado y Posgrado	1956 ⁵	10	1	-	1 (Posgrado)
12-13	Grado y Posgrado	2725 ⁶	10	0	0	0
13-14	Grado y Posgrado	2696 ⁷	10	0	0	0
14-15	Grado y Posgrado	2771 ⁸	10	1	-	1 (Grado)
15-16	Grado y Posgrado	2830 ⁹	10	1	-	1 (Grado)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por parte de la Secretaría del Departamento mediante una tabla de datos impresa (12/05/2016); y, respecto a los datos del curso 2004-2005, e-mail del 12 de abril de 2005 del Secretario del Departamento en respuesta al Secretario General de la UCM, que solicitó por carta (06-04-2005) una relación

de los representantes de estudiantes en dicho órgano. Caja 13./07 – 27 del Archivo General UCM.

Notas de la tabla 36:

1. 8 Grado y 2 postgrado.
2. 2062 de Grado y 43 de postgrado.
3. 1609 de Grado y 49 de postgrado.
4. 1912 de Grado y 189 de postgrado.
5. 1683 de Grado y 268 de postgrado.
6. 2129 de Grado y 596 de postgrado.
7. 2140 de Grado y 556 de postgrado.
8. 2218 de Grado y 553 de postgrado.
9. 2159 de Grado y 671 de postgrado.

Sobre el sufragio pasivo del estudiantado en los comicios a representante en el Consejo del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal (Tabla 36), hay datos de unos 11 cursos en total: del curso 04-05 y del periodo comprendido entre los cursos 06-07 y 15-16. El curso con más candidaturas fue el de 08-09 con 2, con una ratio de 0,2 candidaturas por cada 10 electos máximos posibles o puestos. Mientras que el resto de cursos solo tuvieron una candidatura o ninguna. Sí se sabe que, al menos entre los cursos 06-07 y 15-16, había 10 puestos reservados para estudiantes en el Consejo.

La información disponible respecto al Consejo del Departamento de Método de Investigación y Diagnóstico en Educación (Tabla 37) es tan desolador como los anteriores: nula participación estudiantil.

Tabla 37. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Método de Investigación y Diagnóstico en Educación

Curso 04-05	Todos los estudiantes electos cesaron al comienzo de ese curso por cambio de su situación académica.
Cursos 13-14,14-15 y 15-16	Me informa oralmente el secretario del departamento que llevan 3 años sin que se presente candidatura de estudiantes al consejo de departamento.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados oralmente por parte de la Secretaría del Departamento; y, respecto a los datos del curso 2004-2005, e-mail del 13 de abril de 2005 del Secretario del Departamento en respuesta al Secretario General de la UCM, que solicitó por carta (06-04-2005) una relación de los representantes de estudiantes en dicho órgano. Caja 13./07 – 27 del Archivo General UCM.

Respecto al Consejo del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (Tabla 38), la información sobre participación estudiantil se reduce a dos cursos: 2004-2005, con 2 estudiantes de la Facultad de Educación, y 2015-2016, con 6 candidaturas para 15 puestos en el Consejo, una ratio de 0,4 candidaturas por cada un puesto, ni la mitad.

Tabla 38. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Curso 04-05	Tienen dos estudiantes de la Facultad de Educación y otras 2 de la Facultad de Psicología, elegidas el 16 de diciembre de 2003.
Curso 15-16	<ul style="list-style-type: none"> - Electos posible: 15 (12 Grado y 3 posgrado). - Candidaturas presentadas: 6 (3 de grado y 3 de posgrado). - Candidaturas electas: 6 (3 de grado y 3 de posgrado).

Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados vía e-mail (27/05/2016) por parte de la Secretaría del Departamento; y, respecto a los datos del curso 2004-2005, e-mail del 14 de abril de 2005 del Secretario del Departamento en respuesta al Secretario General de la UCM, que solicitó por carta (06-04-2005) una relación de los representantes de estudiantes en dicho órgano. Caja 13./07 – 27 del Archivo General UCM.

En el caso del Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Tabla 39) solo hay datos del curso 04-05 (4 candidaturas), y del curso 2014-2015 (2 candidaturas).

Tabla 39. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Curso 04-05	Cita los datos de 4 representantes de estudiantes en el consejo de departamento, elegidos el 16 de diciembre de 2003 (curso 2003-2004)
Curso 14-15	DD-5 – “(...) de 3944 alumnos que participan en este Departamento en el conjunto de las materias, etc., se presentaron 2 a la elección del Consejo de Departamento. Dos alumnas. Y votaron 15 alumnos”.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de e-mail del 13 de abril de 2005 del Secretario del Departamento en respuesta al Secretario General de la UCM, que solicitó por carta (06-04-2005) una relación de los representantes de estudiantes en dicho órgano. Caja 13./07 – 27 del Archivo General de la UCM; y testimonio de DD-5, responsable en dicho Departamento.

Igual ocurre con el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica (Tabla 40), que tan solo hay datos del curso 04-05, con 8 estudiantes en el Consejo.

Tabla 40. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica

Curso 04-05	Candidaturas electas: 8 (6 estudiantes de 1º y 2º ciclo; y de 2 de 3º ciclo).
--------------------	---

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de e-mail del 22 de abril de 2005 del Secretario del Departamento en respuesta al Secretario General de la UCM, que solicitó por carta (06-04-2005) una relación de los representantes de estudiantes en dicho órgano. Caja 13./07 – 27 del Archivo General de la UCM.

A modo de conclusión, en lo tocante a participación estudiantil mediante sufragio pasivo a los comicios para ser representantes estudiantiles en los Consejos de Departamento, la

situación general, con los datos disponibles, es bastante asoladora: muy baja o nula participación.

Respecto al rol jugado por los pocos estudiantes que terminan siendo representantes en los Consejos de Departamento, en otros apartados de la presente investigación se tratará más a fondo, pero a modo de introducción, tan solo señalar que hay por parte de los estudiantes una baja asistencia a las reuniones del Consejo y una baja continuidad en el cargo a lo largo del tiempo.

9.2.2.1.2.5. Miembro del Claustro Universitario

Según el artículo 50 del Reglamento Electoral de la UCM del 2005, vigente durante el trabajo de campo, el Claustro Universitario de la UCM está compuesto por el Rector de la Universidad, que lo presidirá, el Secretario General, el Gerente y por una representación de los diversos sectores de la comunidad universitaria en número de 300, de los cuáles 75 de ellos son representantes por el sector de los estudiantes, suponiendo un 25% del total, que sería el peso de los estudiantes dentro de dicho órgano. De los 75 claustrales estudiantes, 5 corresponden al colegio de Centros Adscritos y los 70 representantes restantes se distribuyen entre las Facultades y Escuelas Universitarias de forma proporcional al número de miembros del sector en dichos Centros (art. 56).

En el caso del sector de estudiantes, las elecciones a Claustro Universitario son convocadas cada dos años (art. 58), ya que su mandato se reduce también a dos años, frente a los 4 años del resto de miembros del Claustro (art. 51).

Según el artículo 52 del mismo Reglamento Electoral, son electores y elegibles, en cada uno de los sectores mencionados en el artículo 50, las personas que en la fecha de la convocatoria electoral:

- a) Se encuentren en situación de activo en la UCM.
- b) Estén matriculadas en cualquiera de las enseñanzas que se impartan en la UCM conducentes a la obtención de títulos oficiales con validez en todo el territorio nacional.
- c) Hayan abonado la tasa por tutelación de proyectos de tesis doctorales, en los términos del artículo 111 de los Estatutos.
- d) Estén disfrutando de una beca en los términos del artículo 110 de los Estatutos.

A su vez, el artículo 59 establece que “La convocatoria (...) Deberá incluir la fecha de votación que se celebrará entre los veinticinco y treinta y cinco días siguientes a su publicación.”

Mientras que el plazo de presentación de candidaturas, según el artículo 62.2, “será de ocho días desde la publicación de la convocatoria”.

Respecto a los datos disponibles de participación mediante sufragio pasivo para ser representantes de estudiantes en Claustro Universitario por parte de la Facultad de Educación, se dispone de datos de los comicios de 2008, 2010, 2014 y 2016 (Tabla 41).

Las veces con más candidaturas presentadas fueron en 2008, con 16 (15 principales y una suplente) y en 2010 con otras 16 (14 principales y 2 suplentes), para un total de 6 puestos en el Claustro. Es decir, se presentaron algo más del doble de candidaturas respecto al número de puestos, una ratio de 2,6 candidaturas (principales + suplentes) por cada puesto. Teniendo en cuenta solamente las candidaturas principales, suponen una ratio de 2,5 candidaturas por cada puesto en 2008 y 2,3 candidaturas por puesto en 2010.

Tabla 41. Datos de participación estudiantil de la Facultad de Educación en las elecciones al Claustro Universitario

Fecha	Subsector	Electores	Electos posibles	Candidaturas			Electos
				Presentadas	Suplentes	Presentadas + suplentes	
15-04-08 ¹	1º, 2º y 3º ciclos, mesa única	5991	6	15	1	16	6
20-04-10 ²		6161	6	14	2	16	6
09-04-14 ³		5223	5	7	6	13	0 ⁴
29-04-14 ⁵		5223	5	7	6	13	5
14-04-16 ⁶		5967	5	8	2	10	5

Fuente: Elaboración propia en base a fuentes documentales del Archivo General de la UCM y del Servicio de Coordinación y Protocolo de la UCM.

Notas de la tabla 41:

1. Fuente: Acta de votación. Caja 14./13-19 del Archivo General de la UCM.
2. Fuente: Acta de votación. Caja 44./14-15 del Archivo General de la UCM.
3. Fuente: Acta de votación. Caja sin codificar del Servicio de Coordinación y Protocolo de la UCM, con el título: “Año 2014. Elecciones a Claustro. Actas de constitución. Proclamaciones definitivas de candidatos electos. Candidaturas. Profesorado Doctor con vinculación permanente. Estudiantes”.
4. Se anula, por decisión de la Secretaria de la Junta Electoral de la Facultad, la votación de la mesa a claustro por errores en el recuento de votos, que se estaban dando por válidos votos que debían ser nulos.
5. Fuente: Acta de votación. Caja sin codificar del Servicio de Coordinación y Protocolo de la UCM, con el título: “Año 2014. Elecciones a Claustro. Actas de constitución. Proclamaciones definitivas de candidatos electos. Candidaturas. Profesorado Doctor con vinculación permanente. Estudiantes”.
6. Fuente: Documento PDF interno del Servicio de Coordinación y Protocolo de la UCM: “Datos elecciones Facultad de Educación”, con fecha de 12/05/2016; y papeleta “Elecciones a Claustro 2016, sector estudiantes”.

Sin embargo, en los comicios de 2014 y 2016 la participación fue algo menor. Para 5 puestos en el Claustro, en 2014 hubo 13 candidaturas (7 principales y 6 suplentes), una ratio de 2,1 candidaturas por puesto, y en 2016 hubo 10 candidaturas (8 principales y 2 suplentes), con una ratio de 1,6 candidaturas por puesto. En términos de candidaturas totales hubo más participación en 2014 que en 2016, pero teniendo en cuenta solo las candidaturas principales, la ratio es mayor en 2016 con 1,6 candidaturas por puesto que en 2014 con una ratio de 1,4 candidaturas por cada puesto.

A nivel del conjunto de representantes de estudiantes en el Claustro, constan datos de que en el curso 2014-2015 había 74 estudiantes de los 75 puestos del sector de estudiantes (Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes del 2014-2015, p. 4.).

Por otra parte, una vez que se es representante estudiantil en el Claustro Universitario de la UCM, hay otros comicios a los que estos estudiantes se pueden presentar, es decir, que tienen derecho a sufragio pasivo, y suponen unas subvías de participación dentro de la vía de ser miembros del Claustro. A saber:

A. Ser miembro del Consejo de Gobierno de la Universidad: 5 estudiantes del Claustro Universitario, de un total de 56 miembros (Acuerdo de Consejo de Gobierno de fecha 17 de febrero de 2010 y art. 72 del Reglamento Electoral de la UCM de 2005), suponiendo un 8,9% del Consejo. El mandato de dichos estudiantes será de 2 años (art. 29 del Reglamento de Gobierno de la UCM de 2005). A su vez, los estudiantes miembros de dicho Consejo pueden postularse para ser miembros de:

A.1. El Consejo Social de la UCM: Un estudiante miembro del Consejo de Gobierno UCM, de los 6 vocales totales en representación de la Universidad dentro del Consejo Social, sin contar con los miembros externos a la Universidad (art. 43 del Estatuto de la UCM de 2003).

A.2. La Comisión permanente del Consejo de Gobierno: Un estudiante miembro del Consejo de Gobierno UCM, de un total de 28 vocales en dicha Comisión (art. 49 del Reglamento de Gobierno de la UCM de 2005), suponiendo un 3,5% del total de vocales en dicha Comisión.

B. Ser miembro de alguna de las Comisiones dependientes de Claustro Universitario, tal y como se dispone en el Reglamento del Claustro de la UCM de 2005: Los estudiantes suponen el 25% del total de componentes, elegidos por el Claustro de entre sus miembros (art. 16):

B.1. Mesa del Claustro (art. 21.2): 2 vocales del sector de estudiantes, de 10 componentes que hay en dicha mesa en total, suponiendo finalmente un 20% del total.

B.2. Comisión de Estatutos (art. 25.2): 8 vocales del sector de estudiantes, de 30 vocales que lo componen en total, es decir, un 26,6% del total.

B.3. Comisión de Reglamentos (art. 26.2): 3 vocales del sector de estudiantes, de un total de 12 vocales, es decir, son un 25% del total.

Sobre el Consejo de Gobierno de la UCM en particular, sabemos que, según se define en el art. 27 del Reglamento de Gobierno de la UCM (2005): “es el supremo órgano colegiado de Gobierno de la Universidad Complutense y, en consecuencia, aprueba sus líneas estratégicas y programáticas, así como las directrices, disposiciones y procedimientos para su aplicación en el ámbito de la enseñanza, la investigación, la gestión administrativa y de los recursos humanos y económicos. Aprueba la propuesta de los presupuestos.”

Resultan relevantes algunos de los derechos reconocidos a los miembros del Consejo de Gobierno en el art. 30.1 del Reglamento de Gobierno de la UCM (2005), que facilitan su participación:

(...)

g) Quedar dispensados de cualquier otra actividad universitaria que les corresponda por el tiempo de celebración de las sesiones del Pleno o de las Comisiones a las que pertenezcan.

(...)

Los estudiantes que sean miembros del Consejo de Gobierno tienen en todo caso derecho a determinar, de acuerdo con el Departamento correspondiente y a través del profesor, el día y la hora de cualquier prueba que no hubieran podido realizar o preparar por su asistencia a las sesiones del Pleno o de cualquier otro órgano del Consejo de Gobierno. La convocatoria para la nueva prueba, en todo caso, no podrá hacerse antes de las setenta y dos horas posteriores a la fecha en la que hubieren debido realizar la anterior prueba y deberá ser de la misma estructura y características que la realizada por sus compañeros, salvo que ambas partes acordasen lo contrario.

Se presumirá que ha existido imposibilidad de preparar la prueba cuando la sesión del Consejo de Gobierno hubiese sido celebrada en las setenta y dos horas anteriores a la fecha de la convocatoria oficial de aquélla. El derecho al que alude este apartado se ejercerá previa comunicación en tal sentido hecha por el interesado al Departamento correspondiente, en el plazo de las veinticuatro horas siguientes al término de la sesión.

No hay datos de participación de estudiantes de la Facultad de Educación, concretamente, en el Consejo de Gobierno de la UCM, pero sí constan datos de que en el curso 2014-2015

había 5 estudiantes de los 5 posibles en dicho Consejo (Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes del 2014-2015, p. 4.).

Respecto al Consejo Social de la UCM, es relevante saber que, según el art. 42 de los Estatutos de la UCM (2003) es “el órgano de participación de la sociedad en la UCM y le corresponde la supervisión de las actividades de carácter económico de la Universidad y del rendimiento de sus servicios, así como la promoción de la colaboración de la sociedad en la financiación de la Universidad, y las relaciones entre ésta y su entorno cultural, profesional, económico y social al servicio de la calidad de la actividad universitaria.”

Por otra parte, la definición de las diversas Comisiones dependientes del Consejo de Gobierno de la UCM son las que se fijan en el Reglamento del Claustro de la UCM de 2005:

- La Mesa del Claustro es el órgano rector del Claustro y ostenta la representación colectiva de este en los actos a que asista (art. 21.1)
- La Comisión de Estatutos será la competente para el estudio y dictamen de los proyectos de reforma de los Estatutos de la Universidad, conforme al procedimiento establecido en este Reglamento (Art. 25.1).
- La Comisión de Reglamentos será competente para el estudio y dictamen de todo proyecto de Reglamento sobre el que deba pronunciarse el Claustro. Ejercerá sus funciones de acuerdo con el procedimiento para cada caso establecido en este Reglamento. (art. 26.1).

9.2.2.1.2.6. Miembro de la Delegación de Estudiantes de la Facultad

Sobre la Delegación de Estudiantes de Centros (Facultades y Escuelas), no se ha hallado normativa universitaria que lo regule de forma concreta. Tan solo se ha encontrado una mención al respecto en la Disposición Transitoria Tercera de la Resolución de 30 de mayo de 1997, de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se publica el Reglamento de la Delegación de Estudiantes (BOCM nº 181 de 1 de agosto de 1997): “Aquellos Centros que lo estimen necesario podrán crear Delegaciones de Estudiantes, que armonizarán su normativa con este Reglamento en el plazo de un año”. Por lo que, para poder ver alguna referencia indirecta a cómo han de organizarse las Delegaciones de Estudiantes de Centro, hay que acudir a dicho Reglamento de la Delegación Central de Estudiantes de la UCM (que se verá pormenorizadamente en el siguiente apartado).

La información de la existencia de la Delegación de Estudiantes de la Facultad de Educación viene, principalmente, por referencias de diversos testimonios recogidos en las entrevistas y en las observaciones del Diario de Campo, durante el trabajo de campo realizado en la investigación en los cursos 2014-2015 y 2015-2016. En dicho periodo, parece ser que la Delegación de Estudiantes de la Facultad, a pesar de existir en teoría,

realmente estaba bastante muerta y había sido sustituida por un movimiento asambleario surgido en la Facultad llamado Asamblea de Educación (del cual se tratará más adelante en el presente informe).

El testimonio aportado por uno de los miembros del Decanato entrevistados apunta en dicha dirección:

EG-4 – Lo que había antes, que ahora ya pues digo que está como difuminada, que son los de la Delegación de Alumnos. Pues esa antes sí que tenía una presencia bastante mayor, llegó incluso a tener en su momento incluso una revista, una revista más o menos no muy grande, pero muy sencilla. Pero eso después de ha quedado un poco como muy diluida, ha desaparecido bastante. Yo creo que trabajan más a espaldas, digamos, de los organismos oficiales, y de ahí pues deben tener sus sistemas de organización pero no son muy visibles, o al menos a para nosotros son visibles relativamente. (...) ya te digo, no existe de hecho la Delegación de alumnos, no se sabe muy bien ahora mismo quienes son. Pues ahí los grupúsculos esos que utilizan un espacio común, pero yo creo que son inmiscibles.

Otro testimonio es el de uno de los representantes de estudiantes (RE-1) que precisamente forma parte de la Delegación de Estudiantes de la Facultad, junto con el resto de representantes de estudiantes de la misma que, teóricamente, formarían dicha Delegación (según informó fuera de la entrevista RE-1). RE-1 también forma parte de la Asamblea de Educación (AE) junto con otros representantes estudiantiles de la Facultad. La Delegación de Estudiantes de la Facultad cuenta con un pequeño despacho, conocido como “el zulo” (no tiene ventanas), concretamente del Despacho nº 2 del Aula 1006. RE-1 señala la falta de información de parte del estudiantado sobre la existencia de los órganos con representación estudiantil y de la propia Delegación:

RE-1 – (...) Nadie me ha explicado en todo lo que llevo de carrera qué es la Delegación, qué es la Junta, qué es el Claustro. Solamente porque estoy en la Asamblea. Entonces las instituciones se lo callan, el Decanato no te informa, entonces debería informar de qué cosas hay que puedas hacer fuera de la Facultad.

Por otra parte, durante el trabajo de campo, uno de los acontecimientos de la Facultad observados y sobre los que se tomó anotaciones en el Diario de Campo fue la Jornada de Acogida a los estudiantes de 1º de Grado (Primaria, Infantil, Pedagogía y Educación Social), organizado por el Servicio de Orientación Universitaria (SOU) y el Decanato de la Facultad, celebrado el 29 de septiembre de 2015 en el Aula Magna de la Facultad. Hubo tres sesiones, dos por la mañana y una tercera por la tarde, que es la que se observó precisamente. Al final del acto principal en el Aula Magna, tomó la palabra el Vicerrector de Estudiantes:

(...) el cual da la bienvenida a los estudiantes a la UCM y les trasmite que los años en la universidad serán probablemente “los mejores años de vuestra vida”. Comenta que hay una oferta educativa universitaria más allá de la Facultad y anima a vivir “todo el Campus”, las instalaciones y las ofertas de participación estudiantil de toda la UCM. Comenta que: “La UCM será lo que vosotros queráis que sea”, y anima a entrar en la Delegación de Estudiantes en la Facultad y en la UCM, también en los órganos de gobierno como representantes de estudiantes, no solo en la Facultad si no a nivel UCM también. (Diario de Campo, entrada del martes 29 de septiembre de 2015).

Además de que el Vicerrector de Estudiantes nombrara la existencia de la Delegación de Estudiantes de la Facultad, entre otras vías de participación estudiantil universitaria, hubo también otro momento del mismo evento que fue observado y en el que se informa a los estudiantes de la existencia de dicha Delegación. Una vez finalizado el acto principal de la Jornada de Acogida a los estudiantes en el Aula Magna:

Los estudiantes se dividen en 7 grupos (T1 al T7) y se dirigen cada uno a sus respectivas aulas. Yo elijo acompañar al T7, del Grado de Primaria, y cuya acogida en el aula (1201) recae en un estudiante veterano de 4º y voluntario, (...), el cual les habla sobre: (...) información sobre movilidad dentro de la Facultad (Mapa de la Facultad, el Código de números de las aulas, dónde está la reprografía, el bar, la librería, la secretaria de alumnos, el SOU, la Delegación de Estudiantes, etc.) utilizando fotos de los distintos sitios de la facultad. (Diario de Campo, entrada del martes 29 de septiembre de 2015).

Aunque es cierto que, al menos en aquella Jornada de Acogida a los estudiantes, celebrada en septiembre de 2015, sí se les citó la existencia de la Delegación de Estudiantes, realmente no se les dio más información al respecto, y tan solo era un dato más en el océano de información que se les dio a centenares de estudiantes que pisaban por primera vez la Facultad.

9.2.2.1.2.7. Miembro de la Delegación de Estudiantes Central de la UCM

En comparación con el caso de la Delegación de Estudiantes de la Facultad, la Delegación de Estudiantes Central de la UCM sí tiene una normativa universitaria de la UCM que la regule, aunque sea bastante antigua: La Resolución de 30 de mayo de 1997, de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se publica el Reglamento de la Delegación de Estudiantes. (BOCM nº 181 de 1 de agosto de 1997).

En el artículo 1 del Reglamento de la Delegación del Estudiante (1997) se define la naturaleza de la misma: “La Delegación de Estudiantes de la Universidad Complutense de

Madrid se crea como Órgano de participación y representación de los estudiantes en la organización de la vida académica. La Delegación canaliza los derechos y deberes de los estudiantes, pudiendo arbitrar en caso de colisión.”

Las competencias de la Delegación de Estudiantes son las que el art. 2 determina:

- 1º. Coordinar las diferentes actividades de los órganos de representación
- 2º. Colaborar con los Servicios de Información y Asesoramiento para los estudiantes
- 3º. Promocionar el asociacionismo universitario
- 4º. Fomentar la realización de actividades culturales y deportivas
- 5º. De concesión de becas y ayudas a los estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid, en los casos que determine la legislación aplicable.

Los miembros de la Delegación de Estudiantes de la UCM son los que el art. 3 fija:

- 1º. Los cinco representantes de estudiantes, que sean miembros de la Junta de Gobierno de la Universidad **[Se refiera al Consejo de Gobierno de la UCM]**.
- 2º. Un Delegado elegido por los representantes de estudiantes de cada Junta de Facultad y Escuela de la Universidad.
- 3º. Un Delegado elegido por los representantes de estudiantes de cada centro adscrito.
- 4º. Un número igual a la suma de los dos apartados anteriores, de Delegados elegidos por los representantes de estudiantes del Claustro.

La convocatoria de la elección de la Delegación de Estudiantes, según el art. 5, ha de realizarse por parte del Rector/a: “En los treinta días naturales siguientes a la proclamación de los candidatos electos al Claustro, Junta de Facultad y Escuela”.

El artículo 16 de dicho Reglamento establece que la condición de miembro de la Delegación de Estudiantes es personal y se adquiere con la elección por parte del correspondiente sector. Además, el mismo artículo establece que la duración del mandato de los miembros de la Delegación de Estudiantes coincidirá con la duración del mandato del órgano de representación del que provengan (Claustro, Junta de Centro, etc.). También establece que, si alguno de los miembros de la Delegación de Estudiantes perdiera su condición, ocupará su lugar el suplente que expresamente se hubiera designado en las listas electorales, y en el caso de que no hubiera suplente, será nombrado miembro de la Delegación el siguiente candidato más votado.

Por su parte, el art. 17 del Reglamento establece que: “Se pierde la condición de miembro de la Delegación de Estudiantes por las mismas causas señaladas en el art. 64.3 de los Estatutos de la Universidad Complutense de Madrid”. El problema es que el art. 64.3 al que se refiere es de un Estatuto de la UCM anterior al de 2003, vigente durante el periodo de

investigación, lo cual denota que el Reglamento de la Delegación de Estudiantes ya estaba desfasado a fecha del 18 de septiembre de 2019, cuando fue descargado de la web de la UCM⁴⁴ para usarse como fuente documental para la presente investigación. El art. 64.3 de los Estatutos de la UCM ya derogados al que se hace referencia, fue sustituido por el art. 38.3 del Decreto 58/2003, de 8 de mayo, por el que se aprueban los Estatutos de la UCM.

A su vez, el art. 18 del Reglamento de la Delegación de Estudiantes establece que: “Serán garantías de los miembros de la Delegación de Estudiantes las mismas que para los representantes de estudiantes figuran en el Estatuto del Estudiante de la Universidad Complutense de Madrid”. Si buscamos en el Estatuto de la UCM de 2003, dichas garantías son las que se determinan en su art. 115 (ver ya citado en el apartado 9.2.2.1.1.1.)

Así mismo, el art. 6 del Reglamento fija los órganos de Gobierno de la Delegación de Estudiantes, diferenciando entre órganos colegiados (El Pleno y la Comisión de Gobierno) y unipersonales (Presidente, Vicepresidente de Organización y Vicepresidente Económico).

Según el artículo 7, “El Pleno está formado por todos los delegados y es el máximo órgano de decisión de la Delegación de Estudiantes, requiriéndose la presencia de la mayoría absoluta de sus miembros para la validez de sus reuniones (...) El Pleno de la Delegación de Estudiantes deberá celebrar, al menos, una reunión trimestral con carácter ordinario.”

Las competencias del Pleno de la Delegación de Estudiantes de la UCM vienen definidas por el art. 8:

- 1º. Elegir y revocar al Presidente
- 2º. Elegir y revocar a los Vicepresidentes
- 3º. Elegir y revocar a los miembros de la Comisión de Gobierno y demás Comisiones de la Delegación de Estudiantes.
- 4º. Aprobar, modificar o rechazar el Plan General de Actuación propuesto por la Comisión de Gobierno, así como los Planes Parciales presentados por las distintas comisiones de trabajo.
- 5º. Aprobar el Presupuesto General elaborado por la Comisión de Gobierno, teniendo en cuenta las propuestas de modificación presentadas por las distintas comisiones.
- 6º. Todas aquellas cuestiones que no estén expresamente asignadas al resto de los órganos de la Delegación de Estudiantes.

Mientras que la composición de la Comisión de Gobierno de la Delegación de Estudiantes es la que el art. 9 establece: 1º. El Presidente; 2º. Los dos Vicepresidentes; 3º. Los

⁴⁴<https://www.ucm.es/dcestudiantes/reglamento-de-la-delegacion-del-estudiante>

Estudiantes miembros de la Junta de Gobierno; y 4º. Cuatro representantes elegidos por el Pleno de la Delegación de Estudiantes de entre sus componentes.

Siendo las funciones de la Comisión de Gobierno las establecidas por el art. 10:

- 1º. Elaborar el Orden del Día de las reuniones del Pleno
- 2º. Coordinar las actividades de la Delegación de Estudiantes ante cualquier instancia.
- 3º. Aprobar por mayoría absoluta resoluciones en los conflictos que se planteen en su ámbito de competencia.
- 4º. Elaborar y proponer al Pleno el Plan de Actuación
- 5º. Elaborar y proponer al Pleno el Presupuesto General de la Delegación de Estudiantes.
- 6º. Ejecutar los acuerdos del Pleno.
- 7º. Convocar las elecciones internas de los distintos órganos de la Delegación de Estudiantes según se establezca en el Reglamento de Régimen interno de la misma.
- 8º. Solicitar al Presidente la convocatoria de reunión extraordinaria del Pleno por, al menos, el veinticinco por ciento de sus miembros.

En el art. 11 del Reglamento de la Delegación de Estudiantes de la UCM se define la figura del Presidente de dicha Delegación:

El Presidente ostenta la representación y dirección de la Delegación de Estudiantes y tiene voto de calidad.

El Presidente será elegido por mayoría absoluta de los miembros del Pleno en primera vuelta, y por mayoría simple en segunda vuelta, mediante votación nominal y secreta.

El Presidente será elegido por dos cursos académicos, pudiendo ser candidato a una reelección. Podrá ser relevado por el Pleno de la Delegación mediante moción de censura por el procedimiento y quórum que determina el art. 74.6 y 7 de los Estatutos de la Universidad Complutense de Madrid.

Siendo las funciones del Presidente de la Delegación las contempladas en el art. 12 de su Reglamento:

- 1º. Representar a la Delegación de Estudiantes.
- 2º. Presidir y dirigir los debates del Pleno y de la Comisión de Gobierno.
- 3º. Convocar las reuniones del Pleno y de la Comisión de Gobierno.
- 4º. Coordinar la ejecución de los acuerdos del Pleno y de la Comisión de Gobierno.
- 5º. Mediar entre partes en conflicto en su ámbito de competencia y coordinar la actuación de la Delegación de Estudiantes ante cualquier órgano de la Universidad.

Respecto a los dos Vicepresidentes de la Delegación de Estudiantes, según el art. 13: “serán elegidos por mayoría absoluta del Pleno en primera vuelta y por una mayoría simple en segunda vuelta, mediante votación nominal y secreta. El mandato tendrá una duración de dos cursos académicos, siendo posible una reelección.” Concretamente, el mismo art. 13 establece que son funciones del Vicepresidente de Organización:

- 1º. Realizar el Plan de General de Actuación de las actividades de la Delegación de Estudiantes, en colaboración con la Comisión de Gobierno.
- 2º. Informar a los órganos de la Delegación de Estudiantes sobre los asuntos de su competencia.
- 3º. Requerir de las distintas Comisiones la colaboración necesaria para reunir toda la documentación relativa a la Delegación de Estudiantes.
- 4º. Asumir las funciones del Presidente en caso de ausencia, enfermedad o vacante.

Igualmente, el art. 1 establece las funciones del Vicepresidente Económico:

- 1º. Confeccionar y presentar el Presupuesto y la Memoria Económica anual ante la Comisión de Gobierno.
- 2º. Coordinar las reuniones de la Comisión de Gobierno en temas económicos.

Además de los ya citados órganos colegiados y unipersonales de Gobierno de la Delegación Central de Estudiantes, ésta se organiza en comisiones de trabajo, tal y como se refleja en el art. 15 de su Reglamento: Las Comisiones están formadas por los miembros que designe el Pleno y se clasifican como permanentes (Comisión de Reglamentos, Comisión de Reclamaciones y Comisión de Información y Becas) y como no permanentes (Comisiones de trabajo que se crearán y tendrán la duración según las necesidades de cada momento). Según el mismo art. 15, “Los distintos miembros de las Comisiones serán elegidos por el Pleno de la Delegación de Estudiantes, mediante votación nominal y secreta. (...) por un curso académico, siendo posible su reelección hasta un máximo de cuatro cursos académicos.”. Además, el art. 15 también establece que:

El presidente de cada Comisión tiene voto de calidad.

La Comisión de Gobierno se reunirá una vez al mes y las demás Comisiones tantas veces como sea necesario.

Las Comisiones de trabajo habrán de responder a los fines para los que se constituyen y se extinguirán cuando los objetivos se consideren cumplidos.

Respecto al Plan General de Actuación de la Delegación de Estudiantes de la UCM, al art. 19 de su Reglamento establece que:

Los objetivos anuales de la Delegación de Estudiantes se someterán en todo caso a lo establecido en el art. 1 del presente Reglamento y se especificarán en el Plan General de Actuación.

El Plan General de Actuación se elaborará en el plazo máximo de un mes tras la constitución de la Delegación de Estudiantes y será sometido a votación en los siguientes treinta días. En el mismo, se preverá un calendario de actividades.

En lo tocante a la gestión económica de la Delegación de Estudiantes de la UCM. Según el art. 14 de su Reglamento: “El Rector, oído el Pleno, designará un funcionario de la Universidad que desarrollará las funciones de Gerente de la Delegación de Estudiantes. Corresponde a dicho funcionario la gestión formal de los recursos económicos y de personal de la Delegación de Estudiantes.”

Respecto al Presupuesto General de la Delegación, el art. 20 de su Reglamento establece que:

Los gastos e ingresos previstos para la realización de actividades de la Delegación de Estudiantes figuran en el Presupuesto General elaborado por la Comisión de Gobierno, que se someterá a votación en el Pleno.

El Presupuesto General se presentará junto con el Plan General de Actuación y será remitido en el plazo de quince días a la aprobación de la Gerencia General de la Universidad Complutense de Madrid.

Finalmente, el Reglamento de la Delegación de Estudiantes establece en su art. 21 su propia reforma: “La iniciativa para la reforma del presente Reglamento corresponde al Pleno y su aprobación, al Claustro.”

Una vez analizado el marco normativo de la Delegación de Estudiantes de la UCM, entramos a analizar la participación del alumnado en el mismo. A nivel del conjunto de sus miembros, constan datos de que en el curso 2014-2015 había 62 estudiantes en total en dicha Delegación (Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes del 2014-2015, p. 4.).

Tabla 42. Datos de sufragio pasivo estudiantil en las elecciones a la Delegación de Estudiantes de la UCM por la Junta de Facultad de Educación

Fecha	Electores	Electos posibles	Candidaturas			Electos
			Principales	Suplentes	Presentadas + suplentes	
15/12/2004 ¹	12	1	1	1	2	1
07/11/2006 ²	11	1	1	1	2	1
29/05/2008 ³	12	1	1	1	2	1
26/05/2010 ⁴	12	1	2	1	3	1
29/10/2012 ⁵	12	1	Al menos 1	-	-	1
30/05/2014 ⁶	12	1	1	1	2	1
30/05/2016 ⁷	12	1	1	0	1	1

Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes documentales del Archivo General de la UCM, el Servicio de Coordinación y Protocolo de la UCM y la Secretaría del Decanato de la Facultad Educación de la UCM.

Notas de la tabla 42:

1. Fuente: Acta de votación. Caja 13./07 – 27 del Archivo General de la UCM.
2. Fuente: Acta de votación. Caja 53./10-02 del Archivo General de la UCM.
3. Fuente: Acta de votación. Caja 53./10-02del Archivo General de la UCM.
4. Fuente: Acta de votación. Caja 44./14-16del Archivo General de la UCM.
5. Fuente: Documento PDF interno del Servicio de Coordinación y Protocolo de la UCM: “Datos elecciones facultad de educación”, con fecha del 12/05/2016.
6. Fuente: Acta de votación. Caja sin codificar del Servicio de Coordinación y Protocolo de la UCM, con el título: “Año 2014. Delegación de Estudiantes. Elecciones. 30-V-2014. Representantes de Claustro y Juntas.”.
7. Fuente: Acta de votación. Sin archivar, en la Secretaría del Decanato de la Facultad Educación de la UCM.

Por parte de los estudiantes miembros de la Junta de Centro de la Facultad de Educación, tienen derecho a elegir entre ellos a un representante para formar parte de la Delegación de Estudiantes de la UCM. En la tabla 42 tenemos datos de dichas elecciones bianuales comprendidas entre el año 2004 y 2016, unas siete en total. En 2008 hubo 2 candidaturas principales y una de suplente, 3 en total para una única puesto. En 2016 tan solo hubo una candidatura principal. Mientras que en el resto de años hubo una candidatura principal acompañada de una suplente.

Una de las estudiantes de la Facultad entrevistadas (RE-4), entre otros cargos de representación estudiantil, fue miembro de la Delegación de Estudiantes de la UCM:

RE-4 – Yo entré en la Universidad, y por cómo estaba la Asamblea, me presenté el primer año a representante en Junta y a representante en Claustro, y fui durante 2º y 3º representante en Junta de Facultad y representante en Claustro, representante de la Comisión de Estudiantes y vocal de la Delegación de Estudiantes Central de la Complutense. Que han sido espacios donde creo que la participación ha sido bastante más interesante que en el SOU.

Un testimonio especialmente relevante sobre las dificultades a las que se enfrentan los miembros de la Delegación de Estudiantes de la UCM, es el de uno de sus miembros entrevistado para la presente investigación:

RE-11 – (...) En concreto, en los rectorados y la política educativa general no ha favorecido. Nosotros, hasta que no ha cambiado el Rector, en la Delegación Central no hemos podido tener un margen ni facilidades de actuación ¿No? Y siempre nos bloqueaban, (...) Y luego dificultades, las más locas: La Defensora Universitaria tapa a su **[ininteligible]**; la Delegación Central no ha funcionado en 10 años; hay Delegaciones que no existen; a la hora de tramitar cosas tienes que hacer mil reuniones para llevarlas a cabo y solicitar que entre en el punto del día del órgano X; a la hora luego de solucionar otros problemas, como por ejemplo, yo que sé, la cuestión de las optativas, no te escuchan porque los órganos estudiantiles de

representación son vinculantes en tanto que tienes a los representantes ¿No? pero muchas veces, por ejemplo, el Pleno de la Delegación no es vinculante respecto a ningún órgano, no hay nada que una el Pleno de la Delegación Central de Estudiantes, que es dónde se toman las decisiones de carácter estudiantil, con el Claustro o con el tal, no, se hace a través de los representantes ¿No? Eeeh, pero por lo general eso no se suele dar, además es un volumen de trabajo muy grande que impide que se lleve o se gestione entre pocas personas, entonces lo ideal es que hubiera una gran representación para hacerlo llevadero y con la coordinación lo más absoluta posible y democrática.

Del anterior testimonio se puede concluir que la Delegación de Estudiantes Central de la UCM no siempre ha contado con el respaldo necesario por parte del Rectorado, se han encontrado con múltiples barreras de corte burocrático, han faltado Delegaciones a nivel de Centros (Facultades y Escuelas) y la propia Delegación Central no ha logrado funcionar suficientemente bien como para alcanzar sus objetivos, al no estar bien coordinada con los distintos representantes de estudiantes en los diversos órganos de representación (Claustro, Juntas, etc.).

9.2.2.1.2.8. Miembro del Consejo Asesor de los Colegios Mayores y del Consejo Colegial de un Colegio Mayor

En el presente apartado se habla de dos vías de participación diferentes, aunque relacionadas al estar ambas referidas al ámbito de los Colegios Mayores de la UCM. Durante el trabajo de campo de la presente investigación tan solo se ha conseguido información al respecto de la normativa que los regula.

En primer lugar, está el ser miembro del Consejo Asesor de los Colegios Mayores, que según el artículo 94.1 del Reglamento de Centros y Estructuras de la UCM (2010): “Es el órgano de asesoramiento del Rector en materia de Colegios Mayores y Residencias Universitarias y del Consejo de Dirección de los Colegios Mayores”. Por su parte, en el art. 94.2 se establece que el Consejo Asesor estará presidido por el Rector y que, entre sus múltiples miembros que lo constituyen, han de haber: “3 colegiales de los Colegios Mayores de la UCM, de los que, al menos 2, serán de colegios de fundación directa.”

En segundo lugar están los Consejos Colegiales de cada uno de los Colegios Mayores. El artículo 91 del Reglamento de Centros y Estructuras de la UCM (2010) establece que: “Estará compuesto por un mínimo de diez y un máximo de doce colegiales, concretándose en el Reglamento de Régimen Interno, designados por la Asamblea [del Colegio Mayor], más el Director, el Subdirector y el Jefe de Estudios. El Consejo ejercerá funciones de asesoramiento en el desarrollo de la vida colegial.”

La Asamblea a la que hace referencia al art. 91 se verá en otro apartado más adelante, ya que pertenece a otro subámbito diferente.

9.2.2.1.3. 2ª Parte: Sufragio activo en los comicios universitarios (C1.1.1.1.2.)

Tal y como se muestra en la tabla siguiente, son nueve vías de participación dentro del subámbito del sufragio activo en los comicios universitarios, clasificadas de tal manera: Siete de la modalidad presencial (voto en urna) y dos tanto presencial como no presencial (voto por correo); las nueve son de la modalidad individual (el voto es personal e intransferible); las nueve son oficiales; y, por último, una es de rango micro, cinco de rango medio y tres de rango macro.

Tabla 43. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación de sufragio activo en los comicios universitarios (C1.1.1.1.2.)

<u>VÍAS DE PARTICIPACIÓN</u>	C1.2. Modalidades			C1.3. Rango
	Presencial o No presencial ⁴⁵	Individual o Colaborativa	Oficial o Alternativa	
C1.1.1.1.2.1. Votar en las elecciones al Rector/a	Ambas	Individual	Oficial	Macro
C1.1.1.1.2.2. Votar a representantes en Junta de Centro	Presencial	Individual	Oficial	Medio
C1.1.1.1.2.3. Votar a representantes en los Consejos de Departamento.	Presencial	Individual	Oficial	Medio
C1.1.1.1.2.4. Votar a representante de estudiantes en el Claustro Universitario	Ambas	Individual	Oficial	Macro
C1.1.1.1.2.5. Votar al Delegado/a de clase	Presencial	Individual	Oficial	Micro
C1.1.1.1.2.6. Votar a representante de la Facultad de Educación en la Delegación de Estudiantes de la UCM (Por parte de los estudiantes en Junta de Centro)	Presencial	Individual	Oficial	Medio
C1.1.1.1.2.7. Votar al Decano/a de Facultad o Director/a de Escuela (Por parte de los estudiantes en Junta de Centro)	Presencial	Individual	Oficial	Medio
C1.1.1.1.2.8. Votar al Director/a de Departamento (Por parte de los estudiantes en Consejo de Departamento)	Presencial	Individual	Oficial	Medio
C1.1.1.1.2.9. Votar al Defensor/a Universitario (por parte de los miembros de Claustro Universitario)	Presencial	Individual	Oficial	Macro

Fuente: Elaboración propia.

A su vez, las nueve vías de participación estudiantil mediante sufragio activo se pueden clasificar, desde el punto de vista de la totalidad del estudiantado, entre vías directas

⁴⁵Según el artículo 39 del Reglamento Electoral de la UCM (2005), únicamente se admite la emisión de voto por correo en los procesos electorales para la elección del cargo de Rector y para la elección de representantes en el Claustro.

(elección directa) y vías indirectas (elección indirecta), ya que hay vías en las que todo el estudiantado puede participar de forma directa (votar en las elecciones al Rector, votar al Delegado/a de clase, y votar a sus representantes en Junta de Centro, en Claustro Universitario, en los Consejos de Departamento), pero sin embargo hay cuatro vías en las que la mayoría de estudiantes tan solo pueden participar de manera indirecta a través de sus representantes de estudiantes (La elección al Decano/a, la elección al Director/a de Departamento, la elección al representante de la Facultad en la Delegación de Estudiantes de la UCM y la elección al Defensor/a Universitario). Estas vías, a pesar de ser indirectas, las he incluido como unas de las vías de participación mediante sufragio activo del estudiantado por su importancia para la vida institucional de la propia Universidad y como muestra del papel determinante que los estudiantes pueden jugar en ella. Sin embargo, no se contemplan entre las vías de participación mediante sufragio activo la elección de los vocales de estudiantes en las comisiones o en otros organismos dependientes de los diversos órganos de gestión con representación estudiantil. Ello es debido a que son vías demasiado indirectas, por lo que, aunque la existencia de algunas se ha explicado en los apartados ligados al sufragio pasivo, quedan fuera del interés del presente estudio y no se ha querido ahondar más en ellas desde el punto de vista del sufragio activo.

En los siguientes apartados se exponen aquellas evidencias que mejor describen a cada una de las vías de participación expuestas en la tabla anterior y, en su caso, su marco normativo específico. Además, se exponen datos de participación estudiantil en el sufragio activo en los diferentes comicios universitarios a los que tienen derecho a ello, principalmente los datos referentes al estudiantado de la Facultad de Educación.

9.2.2.1.3.1. Votar en las elecciones al Rector/a

De todos los comicios universitarios en los que el estudiantado tiene derecho a sufragio activo, uno de los más relevantes para la vida de la propia Universidad es, precisamente, la elección del Rector/a, que se realiza cada cuatro años.

El artículo 158 del Reglamento Electoral de la UCM (2005), vigente durante la realización del trabajo de campo, establece que:

1. El Rector será elegido por la comunidad universitaria, mediante elección directa y sufragio universal, libre y secreto, entre funcionarios del cuerpo de Catedráticos de Universidad de la UCM en activo, que presten servicios en ella en la fecha de la convocatoria.
2. Serán electores los Profesores Doctores de los cuerpos docentes universitarios; el resto del Personal docente e investigador, según dedicación; los estudiantes y el Personal de Administración y Servicios.

Sin embargo, el peso electoral del estudiantado no es acorde a su peso demográfico dentro de la propia Universidad, ya que el voto está ponderado por cada uno de los grupos o subsectores de la comunidad universitaria, tal y como se refleja en el art. 76.4 de los Estatutos de la UCM (2003) y en el art. 176.1 del Reglamento Electoral de la UCM (2005): “El voto para la elección del Rector será ponderado, por sectores de la comunidad universitaria, de acuerdo con los siguientes grupos y porcentajes: (...) c) Estudiantes, 25 por ciento.”.

En concreto, para poder comparar el peso del estudiantado en las elecciones al Rector con el peso de cada uno de los demás sectores de la comunidad universitaria de la UCM, durante el periodo de trabajo de campo de la presente investigación (cursos 14-15 y 15-16), hay que observar lo contemplado en el Acuerdo de 23 de febrero de 2015, del Pleno del Claustro de la Universidad Complutense de Madrid de 10 de diciembre de 2014. En dicho acuerdo se aprueba la modificación parcial de los Estatutos de la UCM (2003), afectando, entre otros artículos, al art. 76.4, cuya nueva redacción no modifica la ponderación del voto del alumnado, pero sí el de otros sectores, quedando finalmente como se muestra:

El voto para la elección del Rector será ponderado, por sectores de la comunidad universitaria, de acuerdo con los siguientes grupos y porcentajes:

a) Profesores doctores con vinculación permanente a la Universidad, 53 por 100.

b) Resto del personal docente e investigador, 10 por 100, distribuido del siguiente modo:

— 2 por 100 corresponderá al personal docente con vinculación permanente no doctor.

— 6 por 100 corresponderá al personal docente e investigador sin vinculación permanente con dedicación a tiempo completo y a los profesores mencionados en el artículo 73.2, segundo párrafo de los Estatutos.

— El 2 por 100 restante corresponderá al personal docente e investigador sin vinculación permanente, con dedicación a tiempo parcial, no contemplado en el porcentaje anterior.

c) Estudiantes, 25 por 100.

d) Personal de administración y servicios, 12 por 100.

Por lo tanto, el grupo que acapara la mayoría absoluta, una vez ponderado el voto, es el de los profesores doctores con vinculación permanente a la Universidad, con un determinante 53%. Si alguna candidatura lograra aglutinar el 100% del apoyo de dicho sector, tendría ganada la elección. Si, además sumásemos el 10% que supone el sector formado por el resto del personal docente e investigador, el conjunto del profesorado de la UCM suma un 63% del voto ponderado: una mayoría muy holgada. Sin embargo, rara vez ocurre una gran unanimidad dentro del colectivo de docentes e investigadores, y ahí entra en juego el peso

electoral del resto de sectores: Estudiantes, con un 25% y Personal de Administración y Servicios (PAS), con un 12%.

Como puede observarse, el segundo sector de la comunidad universitaria con más peso dentro de la elección al Rector/a es precisamente el de los estudiantes, muy por delante de otros sectores como el del PAS (12%) y el del resto del personal docente e investigador (10%).

Es cierto que el estudiantado, a pesar de ser el grupo demográficamente mayoritario, su peso electoral es tan solo de una cuarta parte del total, pero aún así, supone una cifra nada desdeñable porque puede resultar decisiva en el resultado final de la elección. Y es ahí la explicación de por qué es frecuente que las distintas candidaturas se disputen el voto del estudiantado en sus campañas electorales.

Al respecto, resulta interesante el testimonio de un docente ya jubilado de la Facultad de Educación:

Doc.Jub. – Yo he ido a votar a votaciones de Rector en donde me he encontrado en la cola a un chaval que era conducido por otro caballero de un partido político, que no diré, que le decía: “no, no, tienes que votar aquí”; y le dice: “¿ah, pero aquí también hay elecciones? Si me habían dicho que solamente era en Medicina”. ¿Este chaval sabía lo que votaba? No, venía agarrado de la mano del otro porque se quería un poder. Ese poder, evidentemente, hace que haya muchas facultades en donde ¿quién nombra al Decano? Los estudiantes, porque es muy fácil que entre los profesores estén divididos al medio por ciento, al medio por ciento, y si un grupo tiene el 25 por ciento, arrasa, simplemente arrasa. Y de esto te podría decir facultades muy concretas, que no te voy a contar, de la Complutense, en donde desde hace muchos años manda un cierto tipo de personas pues que no tienen un poder mayoritario entre el profesorado, pero sí lo tiene en el alumnado, con lo cual dicen: “no, es que tienen un grupo importante del profesorado”; ¿Cuánto? “El 40%”, no el 51, el 40, pero tiene el 20% de los votos de los alumnos, con lo cual tienen poder ¿Esto en qué se traduce en los alumnos? Pues esto se traduce en los alumnos en que hay alumnos que, evidentemente, piensan en el poder ¿y en qué se traduce esto? ¿A ti se te han ofrecido vacaciones cuando eras delegado? (...) Pero vamos, si ves un poquito en muchas cosas, pues te encuentras con que no hay ninguna duda de que hay alumnos a los que se les organizan actividades pagadas por la Universidad, pues porque se trata de comprarles simplemente.

Una peculiaridad de los comicios a Rector/a son las campañas electorales que pueden realizar las diferentes candidaturas para promocionarse con apoyo institucional de la propia

Universidad y las campañas institucionales de la misma para dinamizar y promover la participación, tal y como se señala en el Reglamento Electoral de la UCM (2005):

- La Universidad pondrá a disposición de cada candidato un espacio igual en la página web institucional, en los términos y dimensión que establezca la J.E. de la UCM. (Art. 170.1)
- La J.E. de la UCM podrá acordar campañas institucionales, destinadas a informar e incentivar la participación en las elecciones, sin influir en la orientación del voto de los electores. (Art. 171)

En las siguientes tablas se muestran los datos de participación electoral en las elecciones a Rector/a que se han podido recopilar en el presente estudio.

En la tabla 44 se hace una comparativa de la participación electoral en los comicios a Rector/a, tanto en primera como en segunda vuelta, celebrados en los años 2003, 2007, 2011 y 2015, año este último, dentro del periodo de trabajo de campo del presente estudio. Además de por comicios y por vuelta, se hace una comparativa de la participación electoral del estudiantado de la Facultad de Educación con la del sector del profesorado de la Facultad de Educación con más peso en la ponderación (Los Profesores Funcionarios Doctores, con datos de 2007 y 2011, y los Profesores Doctores con vinculación permanente, con datos de 2015). De los comicios de 2003 tan solo se han recopilado datos de participación del estudiantado de la Facultad de Educación. Además, también se incluyen datos del número de candidaturas presentadas en cada uno de los diferentes años. Con esta primera tabla se busca poder responder a las siguientes preguntas:

- **¿Qué diferencias hay en la participación estudiantil de la Facultad de Educación a lo largo del tiempo en las elecciones al Rector/a?**

El porcentaje de participación del estudiantado (N° de votos emitidos \times 100 / N° electores o censo) oscila entre el 17,20% de la segunda vuelta en 2003, hasta el 4,80% de la primera vuelta en el 2015. A falta del dato de participación estudiantil de la segunda vuelta de 2007, teniendo en cuenta el resto de datos de los que se dispone, entre 2003 y 2015 la participación del estudiantado de la Facultad de Educación ha ido descendiendo.

- **¿Qué diferencias hay en la participación estudiantil entre la primera y la segunda vuelta? ¿Aumenta o disminuye?**

En aquellos comicios sobre los que hay datos tanto de la primera como de la segunda vuelta, en todos los casos la participación de los estudiantes fue mayor en la segunda vuelta y menor en la primera. Especialmente significativa fue la subida acontecida en 2011, que pasó de un 5,79% a un 11,87% de participación estudiantil, casi duplicándose.

Tabla 44. Datos de sufragio activo estudiantil y docente en las elecciones al Rector/a en la Facultad de Educación

Fecha	Subsector	Nº Electores	Votos					Candidaturas presentadas
			Votantes	% de participación	Válidos	Nulos	En blanco	
05/05/2015 (1ª vuelta) ¹	Estudiantes	5060	243	4,80%	221	7	15	5
	Profesores Doctores con vinculación permanente	87	73	83,9%	71	0	2	
13/05/2015 (2ª vuelta) ²	Estudiantes	5060	293	5,79%	268	16	9	2
	Profesores Doctores con vinculación permanente	87	69	79,31	58	2	9	
06/04/2011 (1ª vuelta) ³	Estudiantes	5725	332	5,79%	318	1	13	6
	Profesores Funcionarios Doctores	125	101	80,8%	99	1	1	
13/04/2011 (2ª vuelta) ⁴	Estudiantes	5725	680	11,87%	647	13	20	2
	Profesores Funcionarios Doctores	125	93	74,4%	88	1	4	
25/04/2007 (1ª vuelta) ⁵	Estudiantes	6000	649	10,81%	604 ^b	9	37	4
	Profesores Funcionarios Doctores	155	131	82,91%	123	3	5	
09/05/2007 (2ª vuelta) ⁷	Estudiantes	6000	-	-	-	-	-	2
	Profesores Funcionarios Doctores	155	129	83,22%	117	2	10	
22/05/2003 (1ª vuelta) ⁸	Estudiantes	5935	1005	16,93%	972	5	28	6
29/05/2003 (2ª vuelta) ⁹	Estudiantes	5935	1021	17,20%	1011	1	9	2

Fuente: Elaboración propia en base a fuentes documentales del Archivo General de la UCM.

Notas tabla 44:

1. Fuente: Acta de escrutinio: Cajas 11./16-04 y 11./16-05 del Archivo General de la UCM.
2. Fuente: Actas de escrutinio. Cajas 11./16-06 y 11./16-07 del Archivo General de la UCM.
3. Fuente: Actas de escrutinio. Cajas 57./11-11 y 57./11-08 del Archivo General de la UCM.
4. Fuente: Actas de escrutinio. Cajas 57./11-13 y 57./11-08 del Archivo General de la UCM.
5. Fuente: Actas de escrutinio. Caja 13./09-10 del Archivo General de la UCM.
6. Hay un voto de desfase entre el nº de votantes, los votos nulos y los votos válidos.
7. Fuente: Actas de escrutinio. Caja 13./09-10 del Archivo General de la UCM.
8. Fuente: Actas de escrutinio. Caja 147./03-18, 2 del Archivo General de la UCM.
9. Fuente: Actas de escrutinio. Caja 147./03-25 del Archivo General de la UCM.

- **¿Qué diferencias hay entre la participación, en dichas elecciones, del estudiantado de la Facultad de Educación y la del principal sector docente de la misma Facultad?**

Tan solo se han recopilado datos de participación docente de las elecciones al Rector/a de 2007, 2011 y 2015. La diferencia de participación del sector se estudiantes en comparación con la del Profesorado Doctor con vinculación permanente/Profesores Funcionarios

Doctores, es muy grande. La participación de dichos docentes oscila entre el 83,90% de la primera vuelta de 2015 hasta el 74,4% de la segunda vuelta de 2011.

- **¿Hasta qué punto afecta el número de candidaturas presentadas en la participación electoral estudiantil, en la primera vuelta?**

Con los datos disponibles, no se puede concluir que el número de candidaturas afecte a la participación del estudiantado, porque, por ejemplo, tanto en 2003 como en 2011 hubo 6 candidaturas a Rector/a en la primera vuelta, pero la participación estudiantil fue de un 16,93% en 2003, mientras que en 2011 fue de un 5,79%. Por otro lado, en 2007 hubo un 10,81% de participación en primera vuelta, con tan solo 4 candidaturas, mientras que en 2015, con 5 candidaturas, hubo la participación más baja registrada con un 4,80%.

En conclusión, con los datos recopilados en la tabla 44, se puede afirmar que la participación electoral del estudiantado de la Facultad de Educación en los comicios de elección del Rector/a, es tan bajo que no alcanza siquiera al porcentaje de voto ponderado del 25% del total de la comunidad universitaria que le corresponde. Lo cual hace que, paradójicamente, sin necesidad de movilizar el voto de la totalidad de los estudiantes, con tan solo una participación paupérrima de un 5,79%, por ejemplo, el voto del alumnado valdrá igualmente el 25% del peso del total de la comunidad universitaria.

De manera complementaria a la tabla anterior, en la tabla 45 se muestran los datos de participación electoral del estudiantado en las elecciones al Rector/a de 2015, en la primera y en la segunda vuelta, por cada una de las Facultades de la UCM. Ello permite comparar la participación electoral del estudiantado por facultades, concretamente la de la Facultad de Educación respecto a las demás. Con la tabla 45 se busca poder responder a las siguientes preguntas:

- **¿La participación estudiantil de la Facultad de Educación, en dichas elecciones, está por encima o por debajo de la participación media del resto de Facultades de la UCM?**

La participación estudiantil de en los comicios a Rector/a, en la primera vuelta de 2015, fue de un 12,36% de media de todas las facultades de la UCM. El porcentaje de participación por facultades oscila entre el 26,76% de la Facultad de CC Matemáticas hasta el 4,80% de participación de la Facultad de Educación, siendo ésta la que menos participación tuvo de todas las facultades de la UCM en primera vuelta.

En la segunda vuelta de las elecciones al Rector/a de 2015, la participación estudiantil media de todas las facultades de la UCM fue de un 11,44%, algo más baja que en la primera vuelta. La participación estudiantil por facultades oscila entre el 26,74% de la Facultad de CC Matemáticas, que alcanza nuevamente el primer puesto, y el 5,41% de participación de

la Facultad de Derecho. La Facultad de Educación estuvo en un penúltimo lugar con un 5,79% de participación estudiantil en la segunda vuelta.

En conclusión, la participación estudiantil de la Facultad de Educación, tanto en primera como en segunda vuelta, fue pésima en comparación con la del resto de facultades, quedando en último lugar.

Tabla 45. Participación estudiantil en las elecciones al Rector en 2015 por Facultad

Fecha	Centro	Votos					
		Alumnado matriculado ¹	Votantes	% de participación	Válidos	Nulos	En blanco
05/05/2015 (1ª vuelta) ²	1. Ciencias Matemáticas	1230	329	26,74%	304	2	23
	2. Veterinaria	1751	414	23,64%	369	12	33
	3. Ciencias de la Documentación	460	106	23,04%	100	0	6
	4. Ciencias Geológicas	802	161	20,07%	152	3	6
	5. Informática	1842	346	18,78%	332	1	13
	6. Ciencias Físicas	1929	345	17,88%	330	3	12
	7. Estudios Estadísticos	410	73	17,80%	65	0	8
	8. Farmacia	2853	500	17,52%	471	8	21
	9. Ciencias Químicas	2348	389	16,56%	375	4	10
	10. Ciencias Políticas y Sociología	4526	693	15,31%	611	62	20
	11. Ciencias de la Información	6636	955	14,39%	912	20	23
	12. Enfermería, Fisioterapia y Podología	1766	241	13,64%	231	3	7
	13. Comercio y Turismo	2633	352	13,36%	335	3	14
	14. Odontología	755	100	13,24%	94	5	1
	15. Geografía e Historia	3765	491	13,04%	463	10	18
	16. Ciencias Biológicas	1963	240	12,22%	220	6	14
	17. Ciencias Económicas y Empresariales	4300	522	12,13%	504	7	11
	18. Filología	4417	521	11,79%	505	5	11
	19. Óptica y Optometría	819	89	10,86%	85	1	3
	20. Filosofía	1123	120	10,68%	105	11	4
	21. Medicina	4323	388	8,97%	361	7	20
	22. Derecho	7493	665	8,87%	650	3	12
	23. Trabajo Social	1676	137	8,17%	134	3	0
	24. Psicología	3343	185	5,53%	175	1	9
	25. Bellas Artes	2380	123	5,16%	113	4	4
	26. Educación	5060	243	4,80%	221	7	15
	TOTAL	70.603	8.728	12,36%	8.217	191	318
13/05/2015 (2ª vuelta) ³	1. Ciencias Matemáticas	1230	329	26,74%	302	10	17
	2. Ciencias Geológicas	802	188	23,44%	176	4	8
	3. Veterinaria	1751	390	22,27%	347	14	29
	4. Ciencias de la Documentación	460	102	22,17%	95	1	6
	5. Odontología	755	166	21,98%	157	2	7
	6. Ciencias Físicas	1929	370	19,18%	334	11	25
	7. Estudios Estadísticos	410	73	17,80%	69	0	4
	8. Informática	1842	294	15,96%	280	6	8
	9. Ciencias Biológicas	1963	303	15,43%	283	5	15
	10. Comercio y Turismo	2633	405	15,38%	377	13	15
	11. Farmacia	2853	433	15,17%	388	8	37
	12. Ciencias Químicas	2348	347	14,77%	326	8	13
	13. Geografía e Historia	3765	507	13,46%	459	23	25
	14. Ciencias de la Información	6636	855	12,88%	764	34	57
	15. Ciencias Políticas y Sociología	4526	575	12,70%	518	33	24
	16. Enfermería, Fisioterapia y Podología	1766	209	11,83%	184	15	10

Fecha	Centro	Votos					
		Alumnado matriculado ¹	Votantes	% de participación	Válidos	Nulos	En blanco
	17. Trabajo Social	1676	184	10,97%	173	2	9
	18. Filosofía	1123	112	9,97%	94	9	9
	19. Óptica y Optometría	819	73	8,91%	70	1	2
	20. Filología	4417	391	8,85%	354	10	27
	21. Medicina	4323	344	7,95%	320	4	20
	22. Ciencias Económicas y Empresariales	4300	331	7,69%	300	8	23
	23. Psicología	3343	257	7,68%	236	10	11
	24. Bellas Artes	2380	143	6%	121	7	15
	25. Educación	5060	293	5,79%	268	16	9
	26. Derecho	7493	406	5,41%	386	8	12
	TOTAL	70.603	8.080	11,44%	7381	262	437

Fuente: Elaboración propia a partir de información del Departamento de Estudios e Imagen Corporativa UCM e información publicada en la web de la UCM: <https://www.ucm.es/elecciones/> (consultado el 15/09/2019).

Notas de la tabla 45:

1. Datos de alumnado matriculado, mediante la suma de matriculados en Grado y titulaciones a extinguir, máster y doctorado en cada una de las facultades (Fecha de extracción de datos: mayo de 2015): <https://www.ucm.es/estudiantes-2014-2015>

- Alumnado de grado y titulaciones a extinguir (licenciaturas y diplomaturas) de facultades de la UCM por centro, curso y sexo. Curso 2014-2015 (Departamento de Estudios e Imagen Corporativa UCM): <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-71408/E.90.pdf>
- Alumnado de máster de la UCM por tipo de centro, centro y sexo. Curso 2014-2015 (Departamento de Estudios e Imagen Corporativa UCM): <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-71408/E.%20160.pdf>
- Alumnado de doctorado de la UCM por tipo de centro, centro y sexo. Curso 2014-2015 (Departamento de Estudios e Imagen Corporativa UCM): <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-71408/E.%20150.pdf>

2. Fuente: <https://www.ucm.es/elecciones/rector-2015-vuelta1/sectores/?sid=26> (consultado el 15/09/2019).

3. Fuente: <https://www.ucm.es/elecciones/rector-2015/sectores/?sid=39> (consultado el 15/09/2019).

- **¿Cuáles son las Facultades de la UCM con más y con menos participación?**

En la primera vuelta de 2015, las cinco facultades con más participación fueron: 1º Ciencias Matemáticas (26,74%), 2º Veterinaria (23,64%), 3º Ciencias de la Documentación (23,04%), 4º Ciencias Geológicas (20,07%) y 5º Informática (18,78%). De 26 facultades, solo 15 estuvieron por encima de la media de participación del conjunto. Las facultades con menos participación fueron: 1º Educación (4,80%), 2º Bellas Artes (5,16%), 3º Psicología (5,53%), 4º Trabajo Social (8,17%) y 5º Derecho (8,87%).

En la segunda vuelta de 2015, las cinco facultades con más participación fueron: 1º CC Matemáticas (26,74%); 2º CC Geológicas (23,44%); 3º Veterinaria (22,27%); 4º CC de la Documentación (22,17%); y 5º Odontología (21,98). Precisamente, la Facultad de

Odontología es la que una mayor subida de participación experimenta entre la primera y la segunda vuelta, pasando de un puesto 14 a un puesto 5 por porcentaje de participación. De 26 facultades, 16 estuvieron por encima de la media de participación del conjunto en esta segunda vuelta. Las facultades con menos participación fueron: 1º Derecho (5,41%), 2º Educación (5,79%), 3º Bellas Artes (6%), 4º Psicología (7,68%), y 5º CC Económicas y Empresariales (7,69%).

Por número de estudiantes por facultad, cabe señalar que las tres con más estudiantes son: 1º Derecho, con 7493 estudiantes (el nº 22 y el último puesto por porcentaje de participación en la 1ª y 2ª vuelta respectivamente), 2º CC de la Información, con 6636 estudiantes (el nº 11 y 14 por porcentaje de participación, en la 1ª y 2ª vuelta respectivamente) y 3º la Facultad de Educación, con 5060 estudiantes (el último y el penúltimo puesto de la lista por porcentaje de participación en la 1ª y 2ª vuelta respectivamente). Por el contrario, las tres facultades con menos estudiantes matriculados son: 1º Estudios Estadísticos con 410 estudiantes (el 7º por porcentaje de participación, tanto en la 1ª como en la 2ª vuelta), 2º CC de la Documentación, con 460 estudiantes (la 3ª y 4ª por porcentaje de participación en la 1ª y 2ª vuelta respectivamente), y 3º Odontología, con 755 estudiantes (la 14ª y la 5ª por porcentaje de participación la 1ª y 2ª vuelta respectivamente).

Estos datos indican una mayor participación estudiantil en aquellas facultades con menos estudiantes, excepto el caso de la Facultad de Óptica y Optometría (819 estudiantes), que ocupa un 19º puesto por porcentaje de participación en ambas vueltas (con un porcentaje de participación por debajo de la media del conjunto de facultades). Mientras que, precisamente dos de las facultades con más estudiantes de toda la UCM, Derecho y Educación, tienen la participación más baja de todas las facultades. Queda la excepción de la Facultad de CC de la Información, que al menos le queda el consuelo de tener, en ambas vueltas, un porcentaje de participación por encima de la media del conjunto.

9.2.2.1.3.2. Votar a representantes en la Junta de Centro

Ya se trató anteriormente la participación estudiantil mediante sufragio pasivo en las elecciones a Junta de Centro de la Facultad de Educación. Ahora toca el turno a la participación estudiantil en los mismos comicios pero mediante sufragio activo, es decir, mediante el voto. El marco legislativo de esta vía es el mismo que ya se explicó en el apartado dedicado al sufragio pasivo. Pasamos directamente, pues, al análisis de los datos cuantitativos que se han logrado recopilar sobre la participación estudiantil mediante voto en las elecciones a la Junta de Centro de la Facultad de Educación, celebradas en 2002, 2004 (Datos solo del 1er y 2º ciclo), 2006, 2008, 2010, 2012, 2014 y 2016: Un periodo de 14 años.

Al analizar la tabla 46 se puede observar que los comicios a Junta con mayor participación

estudiantil fueron los celebrados en 2008 con un 9,13% de participación, en 2012 con un 7,02% de participación y en 2002 con un 5,39%. Por otra parte, los comicios a Junta de Facultad con menor participación en voto de los estudiantes fueron los celebrados en 2010 con un 1,45%, en 2006 con un 1,5% de participación y en 2016 con un 2,29% de participación. Como puede observarse, no hay una progresión al alza ni a la baja de la participación a lo largo del tiempo, sino que va sufriendo altibajos.

Tabla 46. Datos de sufragio activo estudiantil de la Facultad de Educación en las elecciones a Junta de Centro

Fecha	Subsector ¹	Electores	Votos				
			Votantes	% votos emitidos	Válidos ²	Nulos	En blanco
25-abr-02 ³	1º y 2º ciclo	5649	299	5,29%	285	14	3
	3º ciclo	283	21	7,42%	21	0	1
	TOTAL	5932	320	5,39%	306	14	4
31-mar-04 ⁴	1º y 2º ciclo	6242	214	3,42%	199	9	6
	3º ciclo ⁵	-	-	-	-	-	-
	TOTAL	-	-	-	-	-	-
04-abr-06 ⁶	1º y 2º ciclo	5897	90	1,5%	89	1	6
	3º ciclo	435	5	1,1%	3	2	0
	TOTAL	6332	95	1,5%	92	3	6
15-abr-08 ⁷	1º y 2º ciclo	5540	539	9,72%	516	19	4
	3º ciclo	451	8	1,77%	8	0	0
	TOTAL	5991	547	9,13%	524	19	4
20-abr-10 ⁸	Grado	5343	81	1,5%	77	2	2
	Posgrado	971	11	1,13	10	0	1
	TOTAL	6314	92	1,45%	87	2	3
21-may-12 ⁹	Grado	4600	377	8,19%	-	-	-
	Posgrado	1050 ¹⁰	20	1,9%	-	-	-
	TOTAL	5650	397	7,02%	-	-	-
09-abr-14 ¹¹	Grado	4320	230	5,32%	211	19	0
	Posgrado	906	11	1,21%	8	3	0
	TOTAL	5226	241	4,61%	219	22	0
14-abr-16 ¹²	Grado	4020	96	2,38%	-	-	-
	Posgrado	1947	41	2,1%	-	-	-
	TOTAL	5967	137	2,29%	-	-	-

Fuente: Elaboración propia en base a fuentes documentales del Archivo General y del Servicio de Coordinación y Protocolo de la UCM.

Notas de la tabla 46:

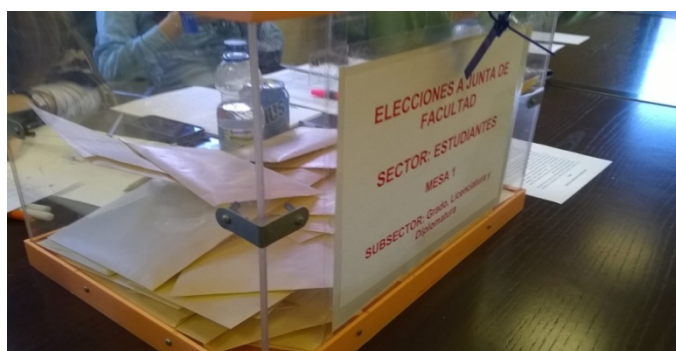
1. El subsector de 1º y 2º ciclo los forman los estudiantes de Diplomatura y de Licenciatura respectivamente; el subsector de 3º ciclo lo forman los estudiantes de Máster y Doctorado. Desde 2010, el subsector de Grado lo forman los estudiantes de Grado y los remanentes de Diplomatura y Licenciatura; y el subsector de Posgrado lo forman los estudiantes del antiguo 3º Grado incluyéndose a los del Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas.
2. Votos válidos = Votos emitidos menos los votos nulos.

3. Fuente: Actas de votación, Proclamación definitiva de electos, con fecha de 25/04/2002. Caja 13./07-2019 del Archivo General UCM.
4. Fuente: Actas de votación, Proclamación definitiva de electos, con fecha de 31/03/2004. Caja 13./07-2019 del Archivo General UCM.
5. No hay fuente documental con información al respecto.
6. Fuente: Actas de votación, Proclamación definitiva de electos, con fecha de 04/04/2006. Caja 13./07-2019 del Archivo General UCM.
7. Fuente: Actas de votación, Proclamación definitiva de electos, con fecha de 15/04/2008. Caja 14./13-17 del Archivo General UCM.
8. Fuente: Actas de votación, Proclamación definitiva de electos, con fecha de 20/04/2010. Caja 44./14-12 del Archivo General UCM.
9. Fuente: Documento PDF interno del Servicio de Coordinación y Protocolo de la UCM: “Datos elecciones Facultad de Educación”, con fecha de 12/05/2016.
10. El documento pone 20 electores, pero subrayan que es un error. Si el censo total de estudiantes electores para los comicios a Claustro de esa misma fecha (21/05/2012) fue de 5650, por estimación: 5650-4600 (de 1º y 2º ciclo) dan unos 1050 electores del 3º ciclo.
11. Fuente: Acta de votación, con fecha de 09/04/2014. Caja sin codificar y con título: “Año 2014. Elecciones a Junta de Facultad. Actas de Constitución y votación (todos los sectores y Facultades)”. Archivo del Servicio de Coordinación y Protocolo de la UCM.
12. Fuente: Documento PDF interno del Servicio de Coordinación y Protocolo de la UCM: “Datos elecciones Facultad de Educación”, con fecha de 12/05/2016; y papeletas de las elecciones para representante a Junta de Facultad 2016.

Si comparamos la participación por sectores del estudiantado, se observa que por regla general hay una mayor participación entre los estudiantes de primer y segundo ciclo (Diplomaturas y Licenciaturas) y de Grado, en comparación con los del tercer ciclo o postgrado (Máster y Doctorado), excepto en las elecciones de 2002, en la que la participación del tercer ciclo fue superior.

Al igual que en el caso de las elecciones al Rector/a, la participación del estudiantado no llega ni al 25%, el porcentaje de representantes en la Junta de Centro que el estudiantado tiene reservado. La participación máxima registrada ni tan siquiera llega al 10%.

Imagen 3. Fotografía de urna durante las elecciones a Junta de Centro de la Facultad de Educación por el sector de estudiantes, del 14 de abril de 2016



Fuente: Imagen tomada durante el trabajo de campo (14-04-2016)

9.2.2.1.3.3. Votar a representantes en los Consejos de Departamento

En este apartado se trata la participación estudiantil mediante sufragio activo en las elecciones a los Consejos de Departamento de la Facultad de Educación. El marco legislativo de esta vía es el mismo que ya se explicó en el apartado dedicado al sufragio pasivo en los mismos comicios. A continuación se muestran, en formato de tabla, los datos cuantitativos que se han podido recopilar sobre la participación del estudiantado mediante el ejercicio del derecho al voto en los comicios a los Consejos de los 6 Departamentos y una sección departamental con sede en la Facultad de Educación.

Desgraciadamente no se han logrado todos los datos al completo de la participación estudiantil en los Consejos de Departamento. No se ha logrado información sobre la participación electoral estudiantil mediante sufragio activo en las elecciones a los Consejos de las secciones departamentales de Psicobiología y Sociología VI, ni de los Departamentos de Didáctica de las CC Experimentales, Psicología Evolutiva y de la Educación, y Didáctica de la Expresión Plástica. Sin embargo, con los datos de los que se dispone, se puede tener una aproximación suficiente al estado general de la participación estudiantil en dichos órganos.

Tabla 47. Datos de sufragio activo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Español, Francés e Inglés)

Fecha	Subsector	Electores	Votos				
			Votantes	% sufragio activo	Válidos	Nulos	En blanco
25/04/02	1º ciclo	2705	44	1,62%	44	0	0
16/12/08	1º ciclo	-	3	-	3	0	0
Diciembre-2009	1º ciclo	-	0	-	0	0	0
Diciembre-2010	Grado	-	0	-	0	0	0
Diciembre-2011	Grado	-	0	-	0	0	0
10/12/12	Grado	2698	14	0,51%	14	0	0
10/12/13	Grado	2773	25	0,9%	25	0	0
Octubre-2014	Grado	-	-	-	-	-	-
Diciembre-2015	Grado	2739	0	-	0	0	0

Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados vía e-mail (27/05/2016) por parte de la Secretaría del Departamento; y, respecto a los datos del curso 2004-2005, E-mail del 14 de abril de 2005 del Secretario del Departamento en respuesta al Secretario General de la UCM, que solicitó por carta (06-04-2005) una relación de los representantes de estudiantes en dicho órgano. Caja 13./07 – 27 del Archivo General UCM.

Respecto a los datos del sufragio activo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Tabla 47), cabe destacar que en los años 2009, 2010, 2011 y 2015, no hubo participación en forma de voto porque tampoco hubo participación en forma de candidaturas. Por otra parte, de las elecciones de 2014 no se dispone de datos de sufragio activo, a pesar de que hubo una candidatura electa. De las elecciones de 2008 no se puede calcular el porcentaje de participación al desconocerse el censo, pero en términos totales tan solo hubo 3 votos, lo cual anuncia una participación anecdótica. De los años en los que sí hubo candidaturas y se dispone de datos de participación de voto, los años 2002, 2012 y 2013, la participación máxima se dio en 2002 con 44 votos y un 1,62% del censo, seguido de las elecciones de 2013 con 25 votos y un 0,9% de participación del censo, y finalmente, las de 2012 con 14 votos y un 0,51% de participación en base al censo. En todo caso, la participación es inexistente o insignificante.

Respecto a la participación estudiantil mediante el voto en los comicios al Consejo del Departamento de Didáctica de las CC Sociales (Tabla 48), el año del que se disponen datos con mayor participación fue en 2012, cuando fueron a votar 16 personas, lo cual supone un 0,63% de participación, seguido de las elecciones de 2014 con 5 votos y un 0,19% de participación. En 2010 y en 2013 no hubo participación en forma de voto porque tampoco hubo participación en forma de candidaturas.

Tabla 48. Datos de sufragio activo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de las CC Sociales

Fecha	Subsector	Electores	Votos				
			Votantes	% sufragio activo	Válidos	Nulos	En blanco
2010	Grado	1620	0	-	0	0	0
2012	Grado	2529	16	0,63%	-	-	-
2013	Grado	2589	0	-	0	0	0
2014	Grado	2615	5	0,19%	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados vía e-mail (27/05/2016) por parte de la Secretaría del Departamento; y, respecto a los datos del curso 2004-2005, e-mail del 12 de abril de 2005 del Secretario del Departamento en respuesta al Secretario General de la UCM, que solicitó por carta (06-04-2005) una relación de los representantes de estudiantes en dicho órgano. Caja 13./07 – 27 del Archivo General UCM.

Tabla 49. Datos de sufragio activo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de las Matemáticas

Cursos 13-14,14-15 y 15-16	No se presentó ningún estudiante a las elecciones al Consejo de Departamento
-----------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados vía e-mail (09/05/2016) por parte de la Secretaría del Departamento.

Por su parte, entre 2013 y 2016 ni tan siquiera hubo candidaturas a representante de estudiantes en el Consejo del Departamento de Didáctica de las Matemáticas (Tabla 49).

Los datos de participación estudiantil mediante el voto en los comicios al Consejo de Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Tabla 50) de los que se disponen son de los cursos 13-14 (29 votos, un 0,58%), 14-15 (24 votos, un 0,48%) y 15-16 (18 votos, un 0,35%). Del curso 09-10 no hay datos de participación mediante voto a pesar de que hubo 3 candidaturas electas. Una vez más, la participación es bajísima, y desciende con el paso del tiempo.

Tabla 50. Datos de sufragio activo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Curso	Subsector	Electores	Votos				
			Votantes	% sufragio activo	Válidos	Nulos	En blanco
09-10	-	-	-	-	-	-	-
13-14	-	4999	29	0,58%	-	-	-
14-15	-	4948	24	0,48%	-	-	-
15-16	-	5126	18	0,35%	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados vía e-mail (09/06/2016) por parte de la Secretaría del Departamento; y, respecto a los datos del curso 2004-2005, e-mail del 18 de abril de 2005 del Secretario del Departamento en respuesta al Secretario General de la UCM, que solicitó por carta (06-04-2005) una relación de los representantes de estudiantes en dicho órgano. Caja 13./07 – 27 del Archivo General UCM.

Tabla 51. Datos de sufragio activo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal

Curso	Subsector	Electores	Votos				
			Votantes	% sufragio activo	Válidos	Nulos	En blanco
06-07	-	-	0	-	0	0	0
07-08	1º y 2º ciclo	1773	13	0,73%	-	-	-
08-09	1º, 2º y 3º ciclo	2105 ¹	6	0,28%	-	-	-
09-10	1º, 2º y 3º ciclo	1658 ²	1	0,06%	-	-	-
10-11	Grado y Posgrado	2101 ³	3	0,14%	-	-	-
11-12	Grado y Posgrado	1956 ⁴	3	0,15%	-	-	-
12-13	Grado y Posgrado	2725 ⁵	0	-	0	0	0
13-14	Grado y Posgrado	2696 ⁶	0	-	0	0	0
14-15	Grado y Posgrado	2771 ⁷	4	0,14%	-	-	-
15-16	Grado y Posgrado	2830 ⁸	8	0,28%	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por parte de la Secretaría del Departamento mediante una tabla de datos impresa (12/05/2016); y, respecto a los datos del curso 2004-2005, e-mail del 12 de abril de 2005 del Secretario del Departamento en respuesta al Secretario General de la UCM, que solicitó por carta (06-04-2005) una relación

de los representantes de estudiantes en dicho órgano. Caja 13./07 – 27 del Archivo General UCM.

Notas de la tabla 51:

1. 2062 de Grado y 43 de Posgrado.
2. 1609 de Grado y 49 de Posgrado.
3. 1912 de Grado y 189 de Posgrado.
4. 1683 de Grado y 268 de posgrado.
5. 2129 de Grado y 596 de posgrado.
6. 2140 de Grado y 556 de posgrado.
7. 2218 de Grado y 553 de posgrado.
8. 2159 de Grado y 671 de Posgrado.

Respecto a la participación estudiantil mediante voto en las elecciones al Consejo de Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal (Tabla 51), se dispone de abundante información que comprende los comicios entre el curso 06-07 al 15-16, unos 10 años. Concretamente, en los cursos 06-07, 12-13 y 13-14, no hubo participación en forma de voto porque tampoco hubo participación en forma de candidaturas. Los cursos con mayor participación fueron: 07-08, con 13 votos y un 0,73% de porcentaje de participación respecto al censo (en este caso solo hace referencia al primer y segundo ciclo), el curso 15-16, con 8 votos y un 0,28% de participación, y en 08-09 con 6 votos y un 0,28%. Una vez más, una participación insignificante.

Por su parte, en los cursos 13-14,14-15 y 15-16 no hubo ni candidaturas ni votos por parte de los estudiantes en los comicios al Consejo de Departamento Método de Investigación y Diagnóstico en Educación (Tabla 52). Una participación inexistente.

Tabla 52. Datos de participación estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Método de Investigación y Diagnóstico en Educación

Cursos 13-14,14-15 y 15-16	Me informa oralmente el secretario del departamento que llevan 3 años sin que se presente candidatura de estudiantes al consejo de departamento.
-----------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados oralmente por parte de la Secretaría del Departamento.

Tabla 53. Datos de sufragio activo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Curso 14-15	DD-5 – “(...) de 3944 alumnos que participan en este Departamento en el conjunto de las materias, etc., se presentaron 2 a la elección del Consejo de Departamento. Dos alumnas. Y votaron 15 alumnos”.
--------------------	---

Fuente: Elaboración propia a partir del testimonio de DD-5, responsable en dicho Departamento.

Los únicos datos de los que se ha podido disponer sobre el sufragio pasivo estudiantil en las elecciones al Consejo del Departamento de Teoría e Historia de la Educación son del curso 14-15, a partir del testimonio aportado por una destacada responsable de dicho Departamento (Tabla 53).

En conclusión, la participación del estudiantado mediante el voto en las elecciones de los Consejos de los Departamentos de la Facultad de Educación es inexistente o insignificante.

9.2.2.1.3.4. Votar a representantes en el Claustro Universitario

El marco legislativo de esta vía es el mismo que ya se explicó en el apartado dedicado al sufragio pasivo estudiantil en los mismos comicios. En la tabla 54 se muestran los datos recopilados sobre el sufragio activo del estudiantado de la Facultad de Educación en las elecciones a Claustro Universitario de la UCM, cuyo sector de estudiantes se renueva cada dos años. Los datos son del periodo del 2008 al 2016, unos seis comicios en ocho años. La participación oscila entre un 6,86% en 2012 y un 1,1% en 2010. A lo largo del periodo de ocho años hay altibajos en la participación estudiantil.

Tabla 54. Datos de sufragio activo estudiantil de la Facultad de Educación en las elecciones al Claustro Universitario

Fecha	Subsector	Electores	Votos				
			Votantes	% votos emitidos	Válidos	Nulos	En blanco
15-04-08 ¹	1º, 2º y 3º ciclos, mesa única	5991	290	4,84%	274	13	3
20-04-10 ²		6161	68	1,1%	63	3	2
21-05-12 ³		5650	388	6,86%	-	-	-
09-04-14 ⁴		5223	128	2,45%	0	0	0
29-04-14 ⁵		5223	63	1,2%	62	1	0
14-04-16 ⁶		5967	109	1,82%	-	-	-

Fuente: Elaboración propia en base a fuentes documentales del Archivo General de la UCM y del Servicio de Coordinación y Protocolo de la UCM.

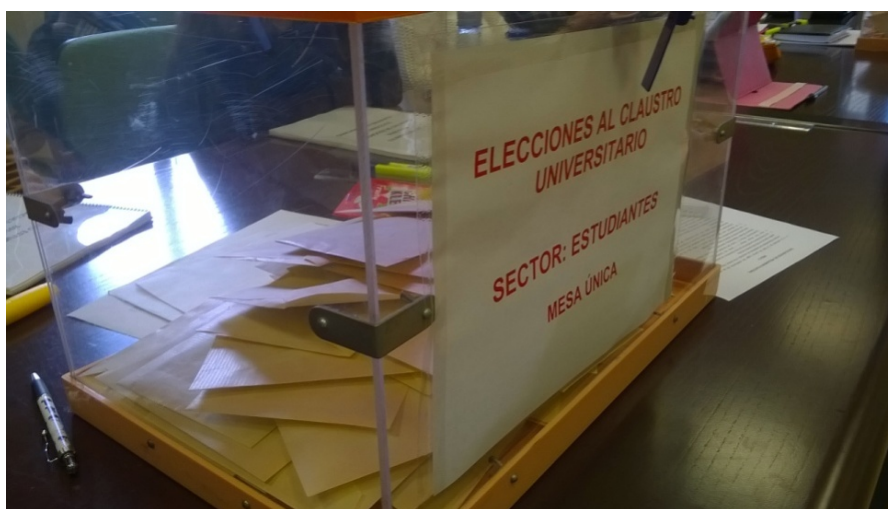
Notas de la tabla 54:

1. Fuente: Acta de votación. Caja 14./13-19 del Archivo General de la UCM.
2. Fuente: Acta de votación. Caja 44./14-15 del Archivo General de la UCM.
3. Fuente: Documento PDF interno del Servicio de Coordinación y Protocolo de la UCM: "*Datos elecciones Facultad de Educación*", con fecha de 12/05/2016.
4. Fuente: Acta de votación. Caja sin codificar del Servicio de Coordinación y Protocolo de la UCM, con el título: "*Año 2014. Elecciones a Claustro. Actas de constitución. Proclamaciones definitivas de candidatos electos. Candidaturas. Profesorado Doctor con vinculación permanente. Estudiantes*".
5. Fuente: Acta de votación. Caja sin codificar del Servicio de Coordinación y Protocolo de la UCM, con el título: "*Año 2014. Elecciones a Claustro. Actas de constitución. Proclamaciones definitivas de candidatos electos. Candidaturas. Profesorado Doctor con vinculación permanente. Estudiantes*".

6. Fuente: Documento PDF interno del Servicio de Coordinación y Protocolo de la UCM: “*Datos elecciones Facultad de Educación*”, con fecha de 12/05/2016; y papeleta “*Elecciones a Claustro 2016, sector estudiantes*”.

En el periodo de trabajo de campo del presente estudio (cursos 14-15 y 15-16) se celebraron los comicios de 2016, con tan solo un 1,82% de participación estudiantil. Teniendo en cuenta que el sector de estudiantes tiene reservado un 25% de los puestos en el Claustro Universitario, la participación estudiantil en el caso de la Facultad de Educación queda muy por debajo. En conclusión, la participación es muy baja, casi insignificante, en la misma línea que en el resto de comicios hasta ahora estudiados.

Imagen 4. Fotografía de urna en las elecciones a Claustro Universitario por el sector de estudiantes en la Facultad de Educación el 14 de abril de 2016



Fuente: Imagen tomada durante el trabajo de campo (14-04-2016)

9.2.2.1.3.5. Votar al Delegado/a de clase

La elección de los Delegados de clase o grupo, como ya se explicó en el apartado 9.2.2.1.2.1., es una figura de representación estudiantil que está recogida tan solo en el Estatuto del Estudiante de la UCM de 1997, pero sin determinar su proceso de elección, y en el art. 115.1, letra c), de los Estatutos de la UCM (2003), vigentes durante el periodo de trabajo de campo: “Los delegados de grupo y Centro, cuyo sistema de elección y funciones se recogerán en el Reglamento de cada Centro.”.

Pero en el caso de la Facultad de Educación de la UCM, durante el periodo de trabajo de campo, no tiene un Reglamento de Centro propio, rigiéndose en su defecto por el Reglamento de Centros y Estructuras de la UCM de 2010, en el cual no se nombra nada referente a los Delegados de clase. Por lo tanto, la figura del Delegado/a de clase no está desarrollada de forma concreta en un Reglamento de Centro, incluyendo el desarrollo de algún procedimiento de elección.

Durante una entrevista a una de las personas miembros del Decanato, ante la pregunta de qué mecanismo se va a utilizar para la elección de los Delegados de clase, queda a la luz la ausencia de algún proceso de selección oficial, y por lo tanto quedando a la arbitrariedad de los propios estudiantes (código CG-4): “Los van a elegir los estudiantes. Yo no me voy a meter en el proceso de selección. Que la clase elija cuál va a ser su representante.”.

Ante esta situación, se encuentran casos como los de la siguiente estudiante entrevistada, que fue delegada de clase a sugerencia de algunos docentes y por su motivación personal por participar, y siguió ejerciendo de ello al curso siguiente por inercia, y no porque hubiera habido un proceso formal de elección (Código Ets_SOU-7):

Entonces yo cuando entré estuve muy tranquilita. Y fue en tercero, sobre todo, pues ya me pidieron ser delegada. Un par de profesores me lo dijeron y... Me tocó pues estar de delegada... Y este año bueno, la gente ya lo tenía por seguro que yo iba a ser la delegada de clase sí o sí. Y yo me metí en esto en realidad porque me... Yo siempre he estado muy motivada para hacer cosas, pero...

Tal y como se concluyó en el apartado 9.2.2.1.2.1., resulta necesario desarrollar oficialmente la figura del Delegado de clase, en especial para establecer un procedimiento oficial que de manera sistemática permita la elección con garantías democráticas de Delegados/as en cada clase todos los cursos.

9.2.2.1.3.6. Principales vías indirectas de participación mediante sufragio activo: Elección del vocal en la Delegación Central de Estudiantes, elección del Decano/a de la Facultad, elección de los Directores/as de Departamento y elección del Defensor/a Universitario/a de la UCM

Algunas de las vías de participación estudiantil mediante sufragio activo no están al alcance de la totalidad de los estudiantes porque hay algunas elecciones, muy importantes para la vida de la Universidad, en la que el conjunto del estudiantado no puede participar directamente pero sí puede hacerlo indirectamente a través de la mediación de sus representantes, los cuales sí tienen derecho a votar directamente en esas elecciones. Dichos comicios son, concretamente: La elección de vocal en la Delegación Central de Estudiantes, la elección del Decano/a de la Facultad, la elección de los Directores/as de Departamento y elección del Defensor/a Universitario/a de la UCM. A continuación se tratará brevemente cada una de ellas.

A. Votar al representante de la Facultad de Educación en la Delegación de Estudiantes de la UCM (Por parte de los estudiantes en Junta de Centro):

Tal y como ya se ha mostrado en el apartado en el apartado 9.2.2.1.2.7., los estudiantes de las Juntas de Centro tienen derecho a votar a un Delegado para que los represente en la Delegación de Estudiantes de la UCM (art. 3 del Reglamento de la Delegación del Estudiante de 1997).

En la tabla 55 se puede observar que, hasta en estos comicios en el que el cuerpo electoral o censo se reduce a los 12 representantes de estudiantes en la Junta de Facultad, abundan las ocasiones en las que la participación mediante el voto es baja o muy baja. En 2014, de 12 representantes, tan solo votaron 4 (el 33,33%). En 2006, 2012, 2014 y 2016 solo votaron el 50%. Mientras que en 2010 la participación fue de un 75%, y tan solo en 2008 se alcanzó el 100% de la participación (aún así, de 12 votos solo 8 fueron válidos, 4 fueron nulos y uno en blanco).

Tabla 55. Datos de participación en las elecciones a la Delegación de Estudiantes de la UCM por parte de los estudiantes de la Junta de Facultad de Educación

Fecha	Electores	Votos				
		Votantes	% votos emitidos	Válidos	Nulos	En blanco
15/12/2004 ¹	12	4	33,33%	4	0	0
07/11/2006 ²	11	6	50%	6	0	0
29/05/2008 ³	12	12	100%	8	4	1
26/05/2010 ⁴	12	9	75%	9	0	0
29/10/2012 ⁵	12	12	100%	12	0	0
30/05/2014 ⁶	12	6	50%	6	0	0
30/05/2016 ⁷	12	6	50%	6	0	0

Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes documentales del Archivo General de la UCM, el Servicio de Coordinación y Protocolo de la UCM y la Secretaría del Decanato de la Facultad Educación de la UCM.

Notas de la tabla 55:

1. Fuente: Acta de votación. Caja 13./07 – 27 del Archivo General de la UCM.
2. Fuente: Acta de votación. Caja 53./10-02 del Archivo General de la UCM.
3. Fuente: Acta de votación. Caja 53./10-02del Archivo General de la UCM.
4. Fuente: Acta de votación. Caja 44./14-16del Archivo General de la UCM.
5. Fuente: Documento PDF interno del Servicio de Coordinación y Protocolo de la UCM: “Datos elecciones facultad de educación”, con fecha del 12/05/2016.
6. Fuente: Acta de votación. Caja sin codificar del Servicio de Coordinación y Protocolo de la UCM, con el título: “Año 2014. Delegación de Estudiantes. Elecciones. 30-V-2014. Representantes de Claustro y Juntas.”.
7. Fuente: Acta de votación. Sin archivar, en la Secretaría del Decanato de la Facultad Educación de la UCM.

B. Votar al Decano/a de Facultad o Director/a de Escuela (Por parte de los estudiantes en Junta de Centro)

El Reglamento Electoral de la UCM, de 2005, el vigente durante el trabajo de campo durante este estudio, determina en su art. 183 que los Decanos/as de Facultad y los Directores de Escuela Universitaria: “Serán elegidos por la Junta del Centro entre Profesores Doctores pertenecientes a los cuerpos docentes universitarios adscritos al respectivo Centro. Además en las Escuelas Universitarias, entre Funcionarios de Cuerpos Docentes Universitarios no doctores o Profesores Contratados Doctores.”. Como ya se ha indicado repetidas veces, en la Junta de Centro de la Facultad de Educación hay 12 puestos reservados a representantes de estudiantes, lo que supone un 24% de los miembros electos de la Junta de Centro.

C. Votar al director/a de Departamento (Por parte de los estudiantes en Consejo de Departamento):

Por su parte, los representantes de estudiantes en los Consejos de Departamento, como miembros de los mismos, tienen derecho a participar de la elección de los Directores/as de Departamento, tal y como refleja el artículo 197 del Reglamento Electoral de la UCM (2005): “Serán electores los que en la fecha de la convocatoria sean miembros del Consejo de Departamento.”

D. Votar al Defensor/a Universitario (por parte de los miembros de Claustro Universitario):

Los representantes de estudiantes en el Claustro Universitario tienen derecho a participar en la elección al Defensor/a Universitario/a de la UCM, tal y como se refleja en el artículo 236 del Reglamento Electoral de la UCM de 2005: “Podrán ejercer su derecho al voto en este proceso los miembros del Claustro que lo fueran en la fecha de la convocatoria.”

Además, los 75 representantes de estudiantes en el Claustro son una mayoría suficiente para presentar una candidatura propia a dicho cargo, según lo contemplado en el art. 240.1 de dicho Reglamento: “Las candidaturas deberán ser propuestas, al menos, por 25 claustrales”.

Por otra parte, según el artículo 235 del mismo Reglamento, se establece que: “Podrá ser elegido Defensor Universitario cualquier miembro de la Comunidad Universitaria con una trayectoria personal y profesional de acreditada probidad e imparcialidad. Su mandato será de seis años, sin posibilidad de reelección.”. La redacción literal de dicho artículo no excluye, en teoría, que un estudiante pueda postularse a ser Defensor/a Universitario/a de la UCM,

pero en la práctica lo hace altamente difícil debido a los requisitos de trayectoria personal y profesional que, por la edad media del estudiantado, resulta prácticamente imposible que puedan cumplir (salvo que se sea un estudiante de avanzada edad); además, la duración del mandato de 6 años supone un tiempo mayor al que suele estar un estudiante en la Universidad. También resulta imposible que un estudiante pueda compatibilizar semejante responsabilidad y sus estudios universitarios.

9.2.2.1.4. 3ª Parte: Participar en la organización electoral universitaria (C1.1.1.1.3.)

El subámbito de participar en la organización electoral tan solo consta de dos vías de participación, las cuales ambas son presenciales, colaborativas vertical, oficiales y de rango tanto medio (“Junta Electoral de Centro”, “Junta Electoral de Departamento”, “Elecciones a Junta de Centro” y “Elecciones a Consejo de Departamento”) como macro (“Junta Electoral Central”, “Elecciones al Rector/a”, y “Elecciones a Claustro Universitario”).

Tabla 56. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación en la organización electoral universitaria (C1.1.1.1.3.)

VÍAS DE PARTICIPACIÓN	C1.2. Modalidades			C1.3. Rango
	Presencial o No presencial	Individual o Colaborativa	Oficial o Alternativa	
C1.1.1.1.3.1. Miembro de una Junta Electoral universitaria A. Junta Electoral Central B. Junta Electoral de Centro C. Junta Electoral de Departamento	Presencial	Colaborativa vertical	Oficial	Medio o Macro
C1.1.1.1.3.2. Miembro de una mesa electoral en unos comicios universitarios A. En la elección al Rector/a B. En las elecciones a Junta de Centro C. En las elecciones a Consejo de Departamento D. En las elecciones a Claustro Universitario	Presencial	Colaborativa vertical	Oficial	Medio o Macro

Fuente: Elaboración propia.

En los siguientes apartados se exponen aquellas evidencias que mejor describen a cada una de las vías de la tabla anterior y, en su caso, su marco normativo específico.

9.2.2.1.4.1. Miembro de una Junta Electoral universitaria

El capítulo segundo del Reglamento Electoral de la UCM (Aprobado en Claustro Universitaria en sesión de 16 de noviembre de 2005) define las normas generales por las que se rige la Administración Electoral de la UCM. En el art. 3 se establece que:

1. La Administración electoral garantizará la transparencia y objetividad del proceso electoral y el principio de igualdad.

2. La Administración Electoral corresponderá a la Junta Electoral de la Universidad Complutense de Madrid y a las Juntas Electorales de Centro, Departamento o Instituto (...).

El Acuerdo de 23 de febrero de 2015, del Pleno del Claustro de la Universidad Complutense de Madrid de 10 de diciembre de 2014, modifica parcialmente los Estatutos de la UCM de 2003, y entre los artículos que sufren cambios está el 73.5, en el que se establece la composición de la Junta Electoral Central de la UCM, la cual “estará formada por cinco miembros designados por sorteo, con la siguiente proporción: Dos profesores doctores con vinculación permanente con la Universidad; un miembro del sector resto de personal docente e investigador; un miembro del sector estudiantes y un miembro del sector personal de administración y servicios”. Por otra parte, según al art. 4.2 del Reglamento Electoral de la UCM de 2005: “El cargo será obligatorio y su duración de cuatro años, exceptuando el estudiante, cuyo mandato será de dos años”.

A su vez, el art. 5.1 del mismo Reglamento establece que las J.E. de Centro o J.E. de Departamento, estarán formadas por cinco miembros designados por sorteo, pertenecientes los mismos cuatro sectores y con la siguiente proporción que en el caso de la J.E. Central, por lo que a los estudiantes les corresponde una vocalía de las cinco. Al igual que en el caso de la J.E. Central, el cargo será obligatorio y su duración, en el caso de los estudiantes, será de dos años.

9.2.2.1.4.2. Miembro de una mesa electoral en unos comicios universitarios

El capítulo quinto del Reglamento Electoral de la UCM (2005) define las normas generales por las que se rigen las mesas electorales de la UCM. En el art. 21.1 se establece que: “Compete a las J.E. de Facultad, Escuela Universitaria o Departamento o, en su caso, a la J.E. de la UCM, la organización del procedimiento de emisión del voto y la determinación del número de mesas electorales que se constituirán en cada Colegio, garantizándose, al menos, una mesa por cada sector a representar.”

Según el art. 22.1 del mismo Reglamento: “Corresponde a las mesas presidir la votación, conservar el orden, realizar el escrutinio y velar por el correcto desarrollo de las votaciones.”. La composición de dichas mesas electorales es la fijada en el art. 22.2: “Cada mesa electoral está formada por un Presidente y dos vocales, designados por sorteo, entre los electores que han de emitir su voto en ella.”. Por lo tanto, en las mesas en las que han de depositar el voto los estudiantes, estarán compuestas a su vez por estudiantes.

Por su parte, en el art. 22.4 se establece que: “El cargo es obligatorio y sólo podrá alegarse excusa discrecionalmente apreciada por la Junta Electoral competente, hasta el quinto día

anterior a la celebración de las votaciones, salvo disposición expresa en contrario. Caso de admitirse la excusa, la Junta Electoral designará al suplente y procederá al sorteo de un nuevo suplente.”

En la misma línea, el art. 23.1 del Reglamento establece que: “Las inasistencias a la constitución de mesas o al curso de las votaciones podrán ser suplidas por libre designación de la Junta Electoral competente entre los electores que estimen más adecuados para ello.”. Mientras que “La inasistencia injustificada a formar parte de la mesa electoral tendrá los efectos recogidos en la legislación electoral general.”. A su vez, en el art. 23.2 se establece que “Durante las votaciones los miembros titulares y suplentes podrán sustituirse del modo que convengan, en acuerdo interno de la mesa.”.

Resulta especialmente interesante el testimonio de uno de los Directores/as de Departamento entrevistados durante la investigación, en el que denuncia la dificultad para encontrar estudiantes que quieran ser miembros de algunas de las mesas electorales durante los comicios universitarios y cómo, mediante la “triquiñuela” de ofrecer dinero a cambio, se intenta subsanar ese déficit de estudiantes, ya que es obligatorio que las mesas se constituyan para poder celebrar las votaciones:

DD-4 – Sí, fíjate hasta qué punto puede llegar el desinterés en la participación en actividades institucionales que mira, la ley electoral establece que por sorteo se procederá al nombramiento de los miembros titular y suplente de las mesas electorales para estas historias. Tantas urnas en función de Grado, Postgrado y tercer ciclo si hiciera falta ¿Qué ocurre? Si uno lo hace formal y legalmente y lo manda por correo certificado, la gente o te dice que no o no te dice que va a venir, con lo cual la Junta Electoral se ve en la tesitura de no tener a nadie el día de las elecciones, y tener que recurrir a un artículo que hay por ahí de ser libre de cazar a cualquiera que pase para sentarlo ahí. Ni dios se va a sentar ahí ¿Entonces cuál es la triquiñuela? La triquiñuela es en realidad ofertarle a los alumnos del grupo con el que te llevas, la posibilidad de estar ahí sentados, para lo cual se ha institucionalizado el pago de 30 euros por cabeza para un periodo de 4 o 6 horas.

Entrevistador – ¿Se ha institucionalizado el pago?

DD-4 – De 30 euros por cabeza, está recogido en los presupuestos, al menos de esta Facultad, y los Departamentos tenemos permiso para pagar esa cantidad de dinero.

(...)

Entrevistador – ¿Y eso los estudiantes lo saben?

DD-4 – Claro que lo saben.

Entrevistador – ¿Y se “pegan” por ser miembros de las mesas?

DD-4 – No señor, no señor, no se pegan. Ni aún con eso quieren venir. Ni aún con eso ¿Qué hago?

Entrevistador – ¿Y realmente cómo pueden saber los estudiantes que por el hecho de...?

DD-4 – Que van a cobrar, se lo informo yo para animarles a que se me apunten y evitar la libre designación posterior, mucho más angustiosa porque, entre comillas, es delito electoral no abrir la mesa en su hora ¿Te das cuenta?

(...)

Entrevistador – Sí, pero la información, según le he entendido, es una información en el aula ¿O cómo les informas?

DD-4 – Yo se lo digo a mis alumnos en clase, yo les digo a mis alumnos: “Oye, buscadme a gente que sea maja para que sea candidata y se venga a la mesa”

(...)

Entrevistador – Depende mucho de la voluntad, de la suerte...

DD-4 – Efectivamente, sí señor.

El problema de la falta de estudiantes para constituir las mesas electorales, que el testimonio anterior denuncia, también pudo ser observado y quedar reflejado en la entrada del día 14 de abril de 2016 del Diario de Campo de la investigación:

Hoy son las elecciones a Junta de Facultad y a Claustro Universitario para los representantes de estudiantes.

(...)

En una de las mesas, dos de las 3 chicas que componen cada mesa, estaban porque no se habían podido constituir la mesa al haber faltado las personas que les correspondía. Solo se había presentado una, la cual llamó a esas dos amigas y compañeras suyas para que la ayudaran. Fue la mesa de la urna para los votos a Junta de Facultad por la sección de máster y doctorado. Mi impresión general, y según sus declaraciones, ninguna de ellas estaba allí por gusto. Tenían que estar de 9:00 a 20:00 con un descanso para la comida en la que se turnaban. A cambio de ello, al principio se les pagó 37 euros, según ellas mismas me comentaron.

9.2.2.2. Subámbito asambleario estudiantil (C1.1.1.2.)

En síntesis, dentro del subámbito asambleario estudiantil hay tan solo dos vías de participación, de las cuales, todas son de modalidad presencial y colaborativa horizontal, una es de la modalidad oficial y la otra alternativa, y ambas son de rango medio.

En los siguientes apartados se exponen aquellas evidencias que mejor describen a cada una de las vías expuestas en la tabla 57 y, en su caso, su marco normativo específico.

Tabla 57. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del subámbito asambleario estudiantil (C1.1.1.2.)

VÍAS DE PARTICIPACIÓN	C1.2. Modalidades			C1.3. Rango
	Presencial o No presencial	Individual o Colaborativa	Oficial o Alternativa	
C1.1.1.2.1. Participar en una asamblea colegial de un Colegio Mayor	Presencial	Colaborativa horizontal	Oficial	Medio
C1.1.1.2.2. Participar en una asamblea estudiantil , como por ejemplo en las reuniones y actividades de la Asamblea de la Facultad de Educación (AE)	Presencial	Colaborativa horizontal	Alternativa	Medio

Fuente: Elaboración propia.

9.2.2.2.1. Participar en una asamblea colegial de un Colegio Mayor

Según el Reglamento de Centros y Estructura de la UCM de 2010, vigente durante el periodo de trabajo de campo, aquellos estudiantes miembros de un Colegio Mayor de la UCM, pueden ser parte de la Asamblea Colegial de su respectivo Colegio Mayor. En el art. 90 de dicho reglamento se establece que:

La Asamblea Colegial es el órgano de expresión de la comunidad colegial y estará integrada por todos los estudiantes residentes en el Colegio Mayor.

Se reunirá cuando lo decida el Director del Colegio Mayor y, al menos, una vez al trimestre. Sus funciones son:

- a) La Constitución de comisiones dentro de la asamblea.
- b) Elevar a la Dirección inquietudes e intereses de la comunidad colegial.
- c) Elegir a sus representantes para el Consejo Colegial.

Por su parte, en el art. 97.1 del mismo Reglamento se fijan los derechos y obligaciones de los colegiales, entre los que destacan de cara a la participación estudiantil los siguientes:

- d) Promover, cooperar, asistir y participar personalmente en las actividades científicas, académicas, culturales, sociales y deportivas auspiciadas por el Colegio Mayor.
- e) Colaborar con el Director del Colegio a través de los órganos de representación que se establezcan.
- f) Ser miembro de la Asamblea Colegial.

9.2.2.2.2. Participar en una asamblea estudiantil

En toda la UCM existen diversas iniciativas de asambleas de estudiantes a nivel de Centro. En el caso de la Facultad de Educación, también tiene su propia asamblea estudiantil, conocida como la Asamblea de Educación (En adelante, AE).

De todas las evidencias recogidas a lo largo de la investigación, la que describe a la AE de

forma más completa, a la vez que sintética, es la entrada del lunes 17 de noviembre de 2014 del Diario de Campo. A continuación se muestran distintos fragmentos de dicha entrada que responden a diferentes aspectos que describen a la AE:

- **¿Cuándo se inició el fenómeno de la AE?**

(...) También me comentaron que la AE comenzó el curso pasado (2013/2014) pero con lentos y dificultosos resultados, y que hasta el presente curso no ha comenzado a andar con un paso seguro y a cuajar la iniciativa.

Imagen 5. Logotipo de la Asamblea de Educación de la UCM



Fuente: Imagen tomada durante el trabajo de campo (27-11-2014).

- **¿Cuándo son las Reuniones de AE?**

(...) la reunión de la AE que se ha celebrado éste lunes de 15:00 a 16:30 aproximadamente. Por regla general, para que pueda asistir el mayor número de personas, lo hacen en los momentos de intercambio de turno entre los estudiantes del turno de la mañana y los del turno de tarde. Para ello una semana se reúnen el lunes a partir de las 15:00 y a la siguiente semana lo hacen el martes a partir de las 13:00 aproximadamente, de esta manera el que no puede asistir los lunes, puede el martes y a la inversa. Algunos de los asistentes a la reunión aprovechan para poder almorzar.

- **¿Dónde se reúne la AE y cuánta gente suele asistir aproximadamente?**

El lugar para celebrar las reuniones suele ser dos: el pasillo de la capilla o al pie de la escalinata de la entrada principal a la Facultad, y depende más de la climatología y de la voluntad de los asistentes que de otro motivo. Si no se celebra en un sitio, lo hacen en el otro. Esta vez lo hicimos a la entrada de la Facultad, sentados en el suelo en un corro. Los asistentes fuimos 10 personas, incluyéndome a mí.

- **¿Cómo funciona la AE?**

A pesar de que la AE es algo fuera de las vías de participación formales y oficiales del alumnado en la universidad, no por ello en la AE dejan de tener sus propias formalidades en busca de una buena operatividad. La reunión cuenta con un orden del día que es comunicada previamente a los miembros de la AE mediante una lista de correo electrónico compartida por todos sus miembros. Lo que no sé todavía es quién se hace cargo de gestionar dicha lista ni cómo se decide los puntos del día.

Por otra parte, en la reunión también se levanta un acta de la misma de los acuerdos a los que se llega, y que se comparte posteriormente con todos los miembros de la AE vía e-mail para que la puedan aprobar en la reunión siguiente y que aquellos que no pudieron asistir a la reunión estén informados de lo que se ha tratado.

Igualmente, también hay una persona encargada de hacer de secretaria para levantar el acta, dirigir la reunión según el orden del día y ordenar los turnos de palabra. Ésta vez se encargó RE-3, aunque no sé si lo hace de manera asidua, fija o se turnan. No siempre se guardó el turno de palabra, pero todo el mundo tuvo oportunidad para expresarse y todo el mundo escuchaba a los demás. La reunión transcurrió en un clima muy animado, libre, respetuoso, tomándose en serio el objeto de la reunión, y en mi opinión, de manera ejemplar.

El orden del día fijado para esa reunión fue:

1. Hablar sobre distintos asuntos del movimiento estudiantil “Toma la Facultad”;
2. Tratar las distintas candidaturas que han presentado a las elecciones de estudiantes para ser representante estudiantil en los distintos Departamentos docentes;
3. Ponerse al día sobre la situación y actividad de los distintos grupos o equipos de trabajo que ha conformado la AE; y
4. Tratar sobre posibles vías de financiación de las actividades de la AE.

- **¿Con qué mecanismos de comunicación y de coordinación cuenta la AE?**

En la reunión me pude enterar que la AE cuenta con varias vías de comunicación con el resto de miembros de la comunidad universitaria. Una de ellas es su dirección de e-mail asambleafeducacion@gmail.com, otra es su perfil en la red social de Facebook(<https://www.facebook.com/pages/Asamblea-Educaci%C3%B3n-UCM/248705635179958?fref=nf>); un perfil en Twitter (https://twitter.com/educacion_ucm); tienen un blog : <http://facultaddeeducacionucm.wordpress.com/> ; un perfil en la red social de Tuenti: Facultad de Educación UCM; también cuenta con un buzón de sugerencias en una de las paredes del pasillo central de la 1ª planta de la Facultad; y junto a él tienen un calendario semanal que van renovando en el que anuncian sus actividades para que cualquiera que pase por delante y se fije, pueda informarse y participar.

Imagen 6. Buzón de quejas y sugerencias y tablón de información de la AE



Fuente: Imagen tomada durante el trabajo de campo (17-11-2014).

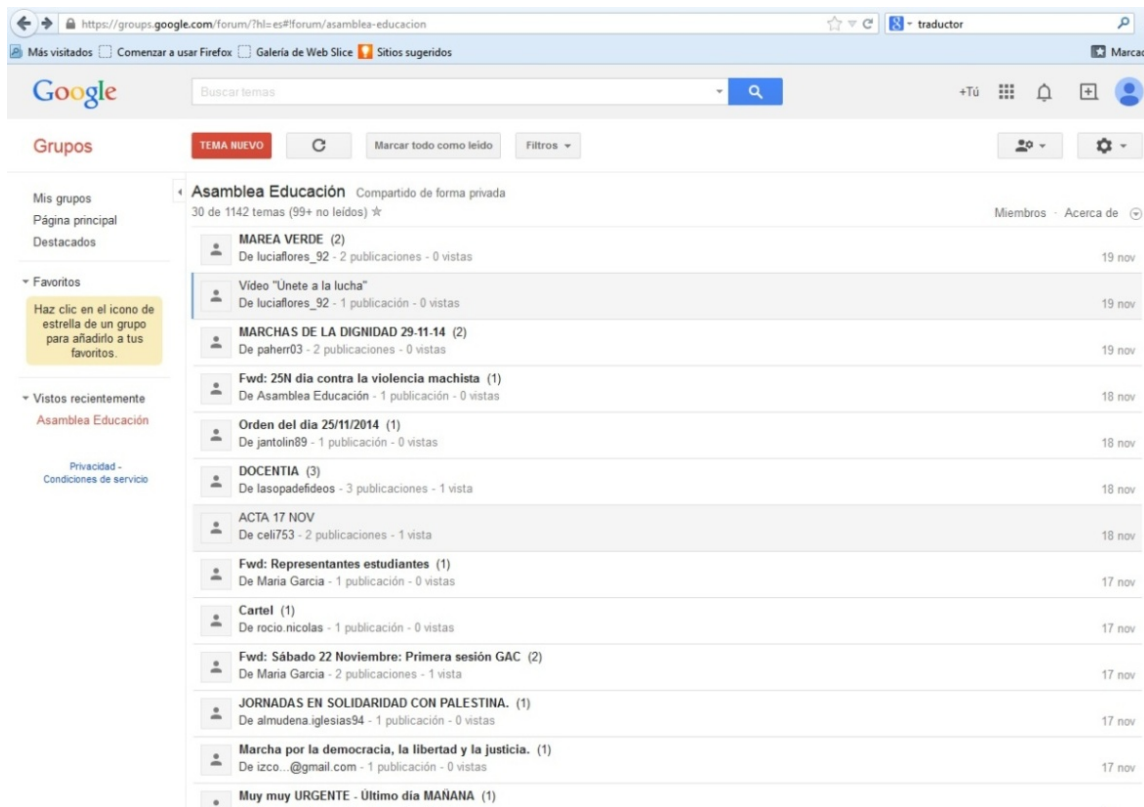
Imagen 7. Calendario semanal de actividades de la AE



Fuente: Imagen tomada durante el trabajo de campo (10-03-2015).

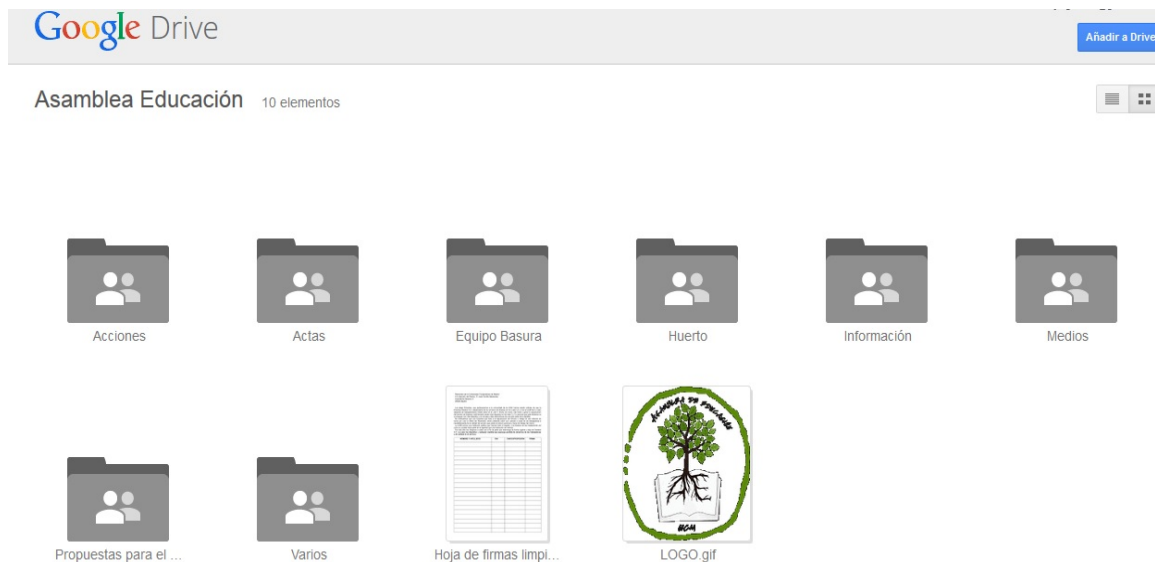
Para comunicarse entre los distintos miembros de la AE, cuentan con grupos de Whatsapp, con un *Google Group* propio, desde donde usan el instrumento de *Google Drive*.

Imagen 8. Google Group de la AE



Fuente: Imagen tomada durante el trabajo de campo (20-11-2014).

Imagen 9. Google Drive de la AE



Fuente: Imagen tomada durante el trabajo de campo (20-11-2014).

- ¿Cómo está organizada la AE y qué actividades realizan?

En el punto 3 del orden del día, me informé de algunos de los equipos o grupos de trabajo que han creado, y de algunas de las actividades de la AE. Esto me demuestra que la AE no se limita a reunirse para debatir temas relacionados con el alumnado, sino

que además son pro-activos y llevan a cabo iniciativas que consideran positivas para el alumnado.

Una de las iniciativas ha sido crear un grupo de teatro de estudiantes de la Facultad. Otra iniciativa ha sido utilizar un terreno semiabandonado perteneciente a la UCM y adosado a la Facultad (sin permiso de ninguna clase) para plantar un huerto urbano con finalidades educativas y pedagógicas. Otro grupo es sobre género. También han creado un grupo de trabajo que se llama “Grupo de Aprendizaje Colectivo Universitario” (GACU), formado tanto por estudiantes como por docentes para aprender sobre temas académicos de CC de la Educación, siguiendo como dinámica lecturas guiadas y reflexiones en grupo. Otro de los grupos es el de “Basura”, que tiene como objetivo el mejorar la limpieza en la Facultad.

Respecto al último punto de la reunión, sobre la financiación, por motivo de tiempo no se pudo tratar y acordaron pasarlo a la siguiente reunión la semana próxima.

(...)

Por otra parte, las temáticas sobre las que tratan o trabajan son variadas y tienen como nexo en común, al menos, los siguientes aspectos:

1. El alumnado como protagonista, fomentándose la participación estudiantil entendida ésta como una participación que le otorgue al alumnado voz y voto en aquellos aspectos de la vida universitaria que le afecte, o dicho de otra manera, una participación que resulte emancipadora y empodere al alumnado;
2. Son temas que nacen de los intereses manifiestos por el alumnado participante en la AE, y no impuestos por ningún actor o agente externo a ellos; y
3. Buscan ampliar y/o mejorar los aprendizajes que la Facultad oferta al alumnado, tanto mediante los Planes de Estudio como mediante otras actividades organizadas por los gestores de la Facultad o el profesorado.

Llegado a este punto, antes de seguir con lo recogido en el Diario de Campo, resulta pertinente enumerar aquí las principales iniciativas o actividades realizadas por AE de las que se ha tenido constancia a lo largo de todo el periodo del trabajo de campo (cursos 14-15 y 15-16), las cuales, por no reiterar contenido en el presente informe, se detallarán en los apartados específicos de los ámbitos y subámbitos en los que se han clasificado. Por ahora baste su enumeración:

1. Huerto escolar de la Oprimida (AE)
2. Grupo de teatro (AE)
3. Grupo de Género (AE)
 - a. Acto contra la violencia machista - Grupo de género (AE)
 - b. Ciclo de cine feminista - Grupo de género (AE)
4. Acción reivindicativa por el asesinato de estudiantes en México (AE)

5. Organizarse (AE) para presentarse a representantes de estudiantes en los distintos órganos de gestión
6. Talle de defensa personal (AE)
7. Paseos Pedagógicos, visitas a centros educativos para aprender (AE)
8. Intentar montar una asociación de estudiantes llamada SINERGIA
9. Iniciativa de la “Uni en la Calle” (AE)
10. Grupo de aprendizaje colectivo universitario (AE)
11. Grupo de recogida de basura y limpieza de la Facultad (AE)
12. Proyección y debate sobre el documental “Enseñame pero bonito”.

A partir de este punto, se retoma la descripción de diferentes aspectos de la AE a partir de fragmentos de la información registrada en la entrada del lunes 17 de noviembre de 2014 del Diario de Campo:

- **¿Es la AE un fenómeno aislado respecto al resto de la vida universitaria y no universitaria?**

Respecto al primer punto del orden del día denota que el alumnado que forma parte de la AE no solo se dedica en exclusiva al ámbito de la Facultad, sino que a demás trabajan en red con otros ámbitos de participación estudiantil universitario y participación ciudadana, como por ejemplo la plataforma estudiantil “Toma la Facultad” (con raíces en el movimiento ciudadano de “Toma la Plaza” y el 15M), las “Marchas por la Dignidad” (movimiento ciudadano que organiza marchas y protestas en defensa de la dignidad de la ciudadanía y contra los ataques a la misma) o la “Marea Verde” (en defensa de la educación pública). (...) Una conclusión a la que llego es que el fenómeno de participación estudiantil en la AE de la Facultad no es algo aislado o exclusivamente circunscrito al ámbito de la Facultad o de temáticas relacionadas exclusiva y directamente con asuntos de los estudiantes universitarios, si no con temas más generales aunque relacionados como la defensa de la educación pública, la universidad pública o la dignidad de la ciudadanía.

- **¿Es ajena la AE a las vías oficiales de participación estudiantil?**

Sobre el segundo tema a tratar, lo que me queda claro es que, aunque la AE es una iniciativa al margen de las vías establecidas oficialmente para la participación estudiantil, algunos de sus miembros no renuncian a utilizar las vías oficiales existentes, como es la representación estudiantil en los Departamentos.

A raíz de ello me comentaron que hace un par de cursos atrás intentaron crear una asociación estudiantil de la Facultad, pero que el proyecto finalmente no llegó a puerto debido a las trabas que encontraron para ello, entre ellas las burocráticas.

Otro asunto que salió a relucir fue la percepción generalizada que tienen de que tanto por parte del Decanato, como por parte del profesorado en general, no se ha informado al alumnado sobre las elecciones a los Consejos de Departamento, ni se les ha animado a que participen. De hecho uno de ellos comentó que fue testigo de cómo un profesor, en vez de informar al conjunto de sus estudiantes, informó directamente a dos de ellos y les propuso que fuesen ellos los que se presentasen a los comicios, lo cual es un hecho que puede llegar a interpretarse como poco democrático y que solo favorece que estudiantes “favoritos” de determinados docentes sean los que copen los cargos de representación estudiantil. (...) Otra conclusión a la que llego es que la AE no es más que una iniciativa de determinados estudiantes para empoderarse como alumnado y ciudadanos. De la conversación con ellos llegué a la conclusión de que consideran que la Facultad no les proporciona la oportunidad de participar y llevar a cabo una serie de iniciativas, y por ello han apostado por crear la AE como una manera de vivir la vida universitaria, participar y realizar todo aquello que las vías oficiales no les permiten o no les facilitan plenamente.

(...)

En general, me he quedado con una impresión muy positiva de la AE, demuestra que hay estudiantes con ganas de hacer más cosas en la Facultad que el mero hecho de asistir a clase y estudiar, y que además están dispuestos a tomar la iniciativa y buscar alternativas para superar las barreras que encuentran para la participación en la Facultad.

Sin embargo, la actividad de la Asamblea de Educación durante el periodo del trabajo de campo (cursos 2014-2015 y 2015-2016), no siempre tuvo la misma intensidad. Durante el curso 2014-2015 la AE tuvo una actividad casi frenética, sin embargo, durante el curso 2015-2016 la actividad no se retomó al mismo ritmo, hasta el punto de verse totalmente paralizada y al borde de su extinción como iniciativa. En la entrada del 25 de abril de 2016 del Diario de Campo quedó registrado lo siguiente al respecto:

Hoy a las 13:00 se reúne nuevamente la Asamblea de la Facultad de Educación. Por lo visto, no se han reunido desde octubre de 2015. Ha estado la cosa medio muerta, pero un grupo de estudiantes parece que han tenido la iniciativa de revivirla.

Me he enterado algo tarde, porque no había visto el e-mail que habían mandado dentro del grupo de g-mail de la Asamblea de Educación. Tampoco lo han dicho en el grupo de Whatsapp, que parece muerto. Tampoco lo han puesto en su Facebook.

Preguntando al respecto a miembros de la AE, uno de ellos me confirma la parálisis sufrida durante el curso 15-16 y su opinión del por qué de dicha parálisis:

AE-6 – No, no, pero a ver el tema de la Asamblea este año no te preocupes, porque no ha habido Asamblea, (...) No hay fuerza como para publicitar. (...), pero actualmente no está porque no hay fuerza dentro de la Facultad, creo, ¿eh? Es un sentir general.

9.2.2.3. Subámbito de asociacionismo estudiantil (C1.1.1.3.)

El subámbito del asociacionismo estudiantil lo forman tan solo dos vías de participación, ambas de modalidad presencial, de modalidad colaborativa vertical (las asociaciones han de tener una representación legal ejercida por una ejecutiva), ambas oficiales, y de tanto de rango medio como de rango macro (ya que las asociaciones pueden ser a nivel de una sola Facultad o Escuela, como de implantación en más de un centro o en toda la Universidad).

Tabla 58. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del subámbito de asociacionismo estudiantil (C1.1.1.3.)

<u>VÍAS DE PARTICIPACIÓN</u>	C1.2. Modalidades			C1.3. Rango
	Presencial o No presencial	Individual o Colaborativa	Oficial o Alternativa	
C1.1.1.3.1. Ser miembro de una asociación estudiantil universitaria. (Curso 2014-2015: 94 asociaciones estudiantiles en la UCM, 0 en la Facultad de Educación).	Presencial	Colaborativa vertical	Oficial	Medio o macro
C1.1.1.3.2. Crear una asociación estudiantil universitaria, como por ejemplo, intentar montar una asociación de estudiantes en la Facultad de Educación – SINERGIA.	Presencial	Colaborativa vertical	Oficial	Medio o macro

Fuente: Elaboración propia.

Por su reducido número de vías de participación, puede parecer un ámbito con pocas opciones donde participar, sin embargo no es así ya que, por ejemplo, su primera vía de participación cuenta con múltiples concreciones. Es importante tener en cuenta que, a la hora de ser miembro de una asociación estudiantil, tan solo durante el curso 2014-2015, en toda la UCM había un total de 94 asociaciones, aunque ninguna propia de la Facultad de Educación.

En la tabla 59 se puede observar una tendencia creciente del número de asociaciones de estudiantes en la UCM entre el 2011 y el 2015.

Tabla 59. Evolución del número de asociaciones de los últimos cursos

	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Asociaciones activas	79	81	89	94

Fuente: Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes del 2014-2015, p. 3.

En los siguientes apartados se exponen aquellas evidencias que mejor describen a cada una de las vías de participación expuestas en la tabla 58 y, en su caso, su marco normativo específico.

9.2.2.3.1. Ser miembro de una asociación estudiantil universitaria

En la Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes de la UCM del curso 2014-2015 (pp. 3-4) se observa que, en relación a las Asociaciones de Estudiantes, La Casa del Estudiante (organismo dependiente de dicho Vicerrectorado) ofrece asesoramiento e información a los estudiantes interesados en la creación de las mismas. También se encarga de realizar el fichero actualizado de las que se mantienen activas cada curso académico, así como recopilar los datos necesarios para facilitar el contacto con ellas para cualquier estudiante interesado. Finalmente, entre las 94 asociaciones activas durante el curso 14-15, de manera prorrateada, se distribuyó una subvención de 15.000 euros por parte del Vicerrectorado de Estudiantes.

A su vez, en la Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes de la UCM del curso 2015 2016 (p. 64) se detalla que, en 2015/2016 recibieron la notificación de los registros de asociaciones de los centros contando un total de 100 asociaciones activas. Además, a lo largo del curso recibieron noticias y consultas que les hacen pensar que el asociacionismo estaba en un momento de expansión y que se alcanzaría previsiblemente las 110 asociaciones para el curso próximo. En la siguiente tabla se especifica la progresión del número de asociaciones de estudiantes en la UCM por año, entre 2011 y 2015.

Tabla 60. Asociaciones activas UCM por año

	2011	2012	2013	2014	2015
Asociaciones Activas	92	79	88	88	99

Fuente: Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes del 2015-2016, p. 64.

Por otra parte, las asociaciones estudiantes de la UCM activas durante el curso 2015/2016 por Facultad son las siguientes (Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes UCM 2015 2016, pp. 65-66):

- Facultad de Bellas Artes: 1
- Facultad de Ciencias Biológicas: 4
- Facultad de Ciencias de la Información: 4
- Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales: 3
- Facultad de Ciencias Físicas: 6
- Facultad de Ciencias Matemáticas: 2
- Facultad de Ciencias Políticas y Sociología: 18
- Facultad de Ciencias Químicas. 3
- Facultad de Comercio y Turismo: 1
- Facultad de Derecho: 15
- Facultad de Estudios Estadísticos: 1

- Facultad de Farmacia: 1
- Facultad de Filología: 2
- Facultad de Filosofía: 4
- Facultad de Geografía e Historia: 7
- Facultad de Informática: 4
- Facultad de Medicina: 7
- Facultad de Odontología: 1
- Facultad de Psicología: 2
- Facultad de Trabajo Social: 2
- Facultad de Veterinaria: 10
- Centro de Estudios Superiores Felipe II: 1
- Total de asociaciones activas en la UCM: 99

Facultades sin asociaciones:

- Facultad de Ciencias de la Documentación: 0
- Facultad de Ciencias Geológicas: 0
- Facultad de Educación: 1 en constitución.

Para tener una visión panorámica bastante completa de la situación del asociacionismo estudiantil en la UCM, incluida su Facultad de Educación, resulta de sobresaliente interés el testimonio de uno de los máximos responsables de la Casa del Estudiante, organismo dependiente del Vicerrectorado de Estudiantes de la UCM, entrevistado durante el trabajo de campo en el mes de junio de 2016. En una parte de su testimonio indica cómo, durante unos años, el número de asociaciones se estancó a la baja, pero que poco a poco ha ido recuperándose progresivamente:

D.Rec-1 – (...) se ve muy claramente qué asociaciones perviven, y en qué momento se generan nuevas asociaciones y en qué momento no se genera nada. En estos años se ha generado más bien poco. De un par de años a esta parte se están generando muchas asociaciones. (...). Hubo unos años en el que el número de asociaciones ha bajado, estábamos a lo mejor en cifras del 2010 en más de 100, hemos estado unos años en cerca de 80. Consideramos inactivas a las asociaciones que no dan respuesta, que no dan... en el reglamento que tenemos en la Universidad. Y ahora mismo creo que este año vamos a hacer el censo este verano y vamos a estar en torno a 115 seguro, de asociaciones funcionando y que dan respuesta y con la documentación en regla.

El mismo testimonio subraya la necesidad de dar apoyo a aquellos estudiantes que se han asociado, pero no de manera oficial, es decir, sin estar reconocidas ni inscritas oficialmente por la UCM:

D.Rec-1 – Y al mismo tiempo, como institución (...), lo que queremos es dar apertura a todas las organizaciones de ámbito estudiantil que no tengan por qué estar declaradas por una norma ¿No? De esas hay más. Hay algunas que no quieren saber nada de la institución, como las Asambleas, que esas sabemos que efectivamente todo lo que hay en la Institución no les va a apetecer. Pero hay otras que sí, que tienen incluso algunas de carácter político, que bueno no están tan cerradas a la Institución y les puede ir bien que les podamos prestar soporte ¿No?

Muy interesante es la comparativa que realiza del asociacionismo estudiantil por facultades. De especial interés es el caso de de Facultad de Veterinaria, que destaca como la que más vida asociativa tiene:

D.Rec-1 – Hay facultades donde la participación está en el límite de que se salen, por ejemplo el paradigma de la Facultad de Veterinaria. La Facultad de Veterinaria tiene yo creo que el índice de asociaciones por estudiantes más alto de toda la Complu, las asociaciones de Veterinaria no me piden ayuda para nada porque no lo necesitan, tienen todo a disposición de su centro. Llegan al límite de que si necesitan usar el Salón de Actos van a la Conserjería, decirle buenos días al Conserje, coger las llaves y abrirlo. Tienen permiso de antemano para todo. Eso hace además que el funcionamiento de las cosas que hacen la asociación esté totalmente autogestionado. Y autogestionado para mí significa que como lo toman todo como si fuese suyo, el espacio lo cuidan como si fuese su casa. Entonces lo que produce es que no haya problemas al final. Eso demuestra que la Institución, cuando el engranaje va bien y las personas se confían unas en otras, está preparada. Luego el estudiantado de esa Facultad, hasta donde yo sé, no es que participen en una asociación, es que muchos participan en todas, y no son profesionales casi ninguna. Hay una asociación que se dedica al cine, otra asociación que se dedica a la comida y hacen fiesta de la tortilla, hacen tortillas todos en sus casas y las prueban toda la Facultad; hay otros que se dedican a la canción, hacen un “Mira quién baila y un Mira quién canta”. Y bueno, hacen cosas. (...) Todo en la misma Facultad. Lo que demuestra que esas sinergias funcionan, que la confianza que da el entorno del profesorado, del personal de esa Facultad en los estudiantes funciona en los dos sentidos.

En el otro extremo se encuentra la Facultad de Educación, en cuyo caso sobresale precisamente por su nula vida asociativa estudiantil:

D.Rec-1 – Y ahí venía mi pullita. La Facultad de Educación hasta donde yo tengo registro, que son ya unos cuantos años, no hay censada ninguna asociación de estudiantes regladas ¿No? sé que hay una Asamblea, sé que hay un grupo de teatro en constitución ahora mismo, me suena que hay una asociación que a lo mejor es un

trozo de la Asamblea que se ha asociado de alguna manera,... desconozco las personas. En la Facultad con el número de estudiantes matriculados más alto de toda la Complutense no hay ninguna asociación. Yo no me lo explico. Y en una Facultad donde de alguna manera el asociacionismo podría estar más cerca del contenido de los estudios que en muchas otras. No te digo que en la Facultad de políticas esté alejado tampoco, pero muchas otras no tienen ningún contenido relacionado. Desde que yo tengo..., aquí en la Casa como herramienta de trabajo tenemos una base de datos con todos los datos posibles donde vamos picando un poco el cúmulo del estado de las asociaciones, yo creo que tenemos datos que pueden empezar en 2008 y algún dato en papel anterior. No hay ninguna asociación ni ha habido nunca, hasta hoy, censada en la Facultad de Educación, e insisto que es la Facultad con el número de estudiantes más grande de toda la UCM.

El mismo testimonio pone de relieve que, precisamente, la Facultad de Educación destaca por ser una de las que más alumnado tiene, pero sin embargo tiene tan poco asociacionismo estudiantil como otras Facultades con muy pocos estudiantes:

D.Rec-1 – (...) Es bastante curioso de observar, el homólogo o la segunda y tercera facultad en número de estudiantes serían la Facultad de Derecho y la Facultad de CC de la Información, en ambas hay bastantes asociaciones. O sea que las tres facultades más grandes son Educación, Derecho y CC de la Información. En Derecho hay un número abultado y lógico, quizás no tanto como en Veterinaria o en Políticas. En CC de la Información hay un número razonable, (...) para facultades de 6000 y 5000 estudiantes, pero en Educación, que si no me equivoco hay 8000 estudiantes matriculados, cero. (...) Es lo más llamativo, porque hay cero en Educación y en CC de la Documentación. CC de la Documentación es una Facultad que debe ser, pues no lo sé, habrá más gente en la cafetería de Educación ahora mismo que allí matriculados, o sea, son los dos extremos. En Óptica, que es una Facultad que está en San Blas, y no sé si hay en Estadística, que también es una Facultad que ha sido Escuela. O sea, estoy hablando de Facultades que son Facultades desde hace 3 años, que han sido Escuelas Universitarias o Departamentos de otra Facultad. (...) Y que físicamente están alejadas. Óptica y Documentación están Fuera. (...) Sí, Educación podría estar alejada de lo que es el centro del Campus al igual que Estadística, que está junto al Palacio de la Moncloa aquí detrás. Entonces puede tener la misma dificultad geográfica o incluso más que Educación porque el Metro no lo tiene a la puerta, pero vamos. (...) Lo que veo es que los centros más pequeños, que seguramente –quizás me equivoca– pero son Óptica, Documentación y Estadística, junto con Educación que es el más grande, son los que no tienen. O sea, por tamaño, los 3 más pequeños más el más grande son

los que no tienen asociaciones. Quizás me deje alguno que ahora no caigo, pero creo que es eso.

De especial interés es la relación que hace entre dificultad de los estudios y nivel de participación estudiantil mediante asociacionismo. El testimonio concluye que precisamente en aquellas Facultades con estudios especialmente duros son donde más asociacionismo estudiantil hay:

D.Rec-1 –En el ámbito de cómo lo ven desde la perspectiva docente, hay una relación estrecha entre los estudios con más altos requerimientos de concentración o de estudio, no sé, de requerimiento de nota de corte incluso, y los estudios dónde más participación hay. Las asociaciones más potentes de la Universidad están en los estudios más duros. Los estudios más duros, vamos, hay muchos parámetros, pero clásicamente los estudios de Medicina. En la Facultad de Medicina hay asociaciones, en la Facultad de Medicina está IFMSA-Complutense que es una asociación que trasciende a la Universidad, tienen un delegado en la OMS, hacen intercambios entre universidades de todo el mundo, o sea es una súper asociación. Está por ejemplo la agrupación de teatro Katharsis, que es la ganadora del certamen universitario durante no sé cuántos años, actúan en el Teatro de Almagro, tienen todas las semanas actuaciones ¿Cómo compaginan esos estudiantes de Medicina, que tiene los requerimientos que tiene estudiar Medicina, con esa actividad transversal? Hablábamos antes de la Facultad de Veterinaria, los estudios de Veterinaria son de los pocos Grados con más de cuatro años que quedan, son también CC de la Salud con una carga práctica enorme y muchas horas de laboratorio, y tienen no sé si 12 asociaciones y muchos estudiantes participan en unas y en otras. Parte de esa relación puede ser que el estudiante está muchas horas en la Facultad; entonces si yo casi me levanto a las 8 de la mañana, me voy a la facultad y salgo de ahí cuando cierran a las 10, pues tendré que hacer algo más durante el día ¿No? A lo mejor la presión de los estudios es tan fuerte que hay que sacarlo, está canalizado ¿No? esa olla exprés hay que canalizarla por algún lado. (...) En la Facultad de Informática, que son los únicos estudios de ingeniería que tenemos, que también tienen unos requerimientos particularmente a lo mejor más de presión, hay un tejido asociativo muy potente. Y además con estudiantes que están también en Delegación, funcionan mucho, hacen actividades potentes.

Volviendo al análisis del caso de la Facultad de Educación, también es de especial interés el testimonio de una destacada miembro del Equipo de Gobierno de la Facultad entrevistada en diciembre de 2014, la cual señala que en esa fecha tan solo había en la Facultad dos asociaciones de estudiantes oficialmente registradas, pero que en la práctica estaban inactivas:

EG-3 – Pues mira, yo circunstancialmente te la puedo responder porque hace poco se ha cerrado el ejercicio económico, y desde el Rectorado pedían datos de las dos asociaciones que tenemos dadas de alta en esta Facultad. Hay dos. De las dos yo no he logrado más que contactar con una de ellas y con la otra he llamado, (...) y es una asociación que existe, está dada de alta pero no responde nadie detrás de ese teléfono... (...) Una se llama Sinergia, (...) Y después la otra es MagisterLudi. Y aquí me respondió la persona que está como contacto y entonces me dijo que se habían constituido como asociación porque querían llevar adelante una serie de actividades como estudiantes, actividades que tenían que ver con la Facultad, que no habían requerido dinero –porque yo les llamaba por el tema de las subvenciones– y que en realidad todo aquello que se habían propuesto hacer no habían conseguido hacerlo, entonces están dados de alta como asociación pero que no estaba activa.

Respecto al caso de la asociación llamada SINERGIA, en septiembre de 2015 se pudo recoger el testimonio de una de las estudiantes que había tenido la iniciativa de fundarla. Dicho testimonio subraya la falta de asociaciones en la Facultad y aporta su punto de vista sobre la razón por la que no llegó a prosperar la asociación SINERGIA, destacando la falta de estudiantes dispuestos a sacar a adelante la asociación y la falta de apoyo por parte de la propia Facultad:

RE-9 – (...) es verdad que aquí en esta Facultad no hay ninguna asociación. Nosotras hemos intentado crear una, ahora está surgiendo una también, pero no hay una asociación. (...) Sí, sí, SINERGIA.

Entrevistador – ¿Pero cómo que no terminó de cuajar?

RE-9 – No, había pocas fuerzas. Las personas que estábamos ahí intentando sacarla adelante, pues una se iba de ERASMUS, otra no sé qué, además éramos las mismas personas que estábamos en la Asamblea, y la Asamblea ya tiene pocas fuerzas de por sí, o sea pocos miembros, entonces no podíamos compaginar las dos cosas, y entonces la asociación no salió adelante, tampoco nos dieron nunca un espacio desde la Facultad. Una asociación se supone que tiene un espacio obligatoriamente, y no nos lo dieron. Tenemos un cuarto que es para la Delegación de Estudiantes, y nos dijo que eso también lo teníamos que usar para las asociaciones. (...) Sí, cuando en ese momento da la casualidad de que somos las mismas personas ¿Pero y si no? ¿Y si la asociación la han montado otro grupo de gente? Entonces no hay muchas facilidades en esta Facultad. Pero tampoco lo entiendo, porque los propios profesores de esta Facultad de Educación son los primeros que deberían ser abiertos en ese sentido.

9.2.2.3.2. Crear una asociación estudiantil universitaria

A la hora de crear una asociación de estudiantes en la UCM hay que acudir a lo establecido en el Reglamento de Asociaciones de Estudiantes de la UCM (Junta de Gobierno de la UCM de 16 de junio de 2000), el cual establece el procedimiento y los requisitos necesarios para poder hacerlo. En su artículo primero se definen las características necesarias para tener la consideración de asociación estudiantil:

A los efectos de este Reglamento, tendrán la consideración de Asociaciones de Estudiantes todas aquellas constituidas válidamente al amparo del mismo que, respetando los principios de participación y representación democráticas, tengan como fines la educación superior, la promoción de la cultura, la defensa de bienes culturales y universitarios, el desarrollo científico, cultural o artístico, la preparación para el ejercicio de actividades profesionales u otros análogos, respetando el ordenamiento jurídico vigente.

Las asociaciones de estudiantes de la UCM han de tener como ámbito de actuación el establecido por el art. 2 de dicho Reglamento:

1. Las Asociaciones de Estudiantes desarrollarán sus actividades en el ámbito de la Facultad o Escuela universitaria en la que se han constituido, donde tendrán su domicilio social y en la que deberán estar matriculados los socios fundadores.
2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el número anterior, las Asociaciones de Estudiantes podrán desarrollar sus actividades en más de un Centro de la Universidad constituyendo, con arreglo a los requisitos generales, las Secciones correspondientes que dependerán administrativamente del Decano o Director del Centro respectivo.

Tal ya como establece el art. 3, la constitución de una asociación de estudiantes “se materializará jurídicamente mediante acta en la que conste, de manera inequívoca, el propósito de asociarse de al menos cincuenta estudiantes matriculados en un Centro docente, con plena capacidad de obrar, que acuerden voluntariamente servir un fin determinado y lícito, expresado en los Estatutos de la Asociación y ajustado a lo dispuesto en el artículo 1 de este Reglamento”. A su vez, “Para evitar duplicidades, la mitad de los socios que formen una asociación no podrá coincidir con el mismo porcentaje de una asociación diferente.”

Según el art. 4, en los Estatutos de la Asociación deberán regular, como mínimo, las siguientes cuestiones:

- a) Denominación de la Asociación que no induzca a errores respecto de otras Asociaciones de Estudiantes registradas.
- b) Ámbito de actuación.

- c) Domicilio.
- d) Fines específicos de la Asociación.
- e) Órganos directivos y forma de administración.
- f) Procedimiento de adquisición y pérdida de la condición de asociado.
- g) Derechos y deberes de los asociados.
- h) Patrimonio fundacional y recursos económicos previstos.
- i) Aplicación que haya de darse al patrimonio de la Asociación en caso de disolución que, en todo caso, deberá revertir en beneficio de alguna institución universitaria.

A la hora de registrar una asociación, los estudiantes deberán tener en cuenta lo contemplado en el art. 5:

1. Dentro de los cinco días siguientes al acta de constitución, los socios fundadores entregarán en la Secretaría de su Centro, en ejemplar triplicado firmado, copia del acta y de los Estatutos, a los meros efectos de su inclusión en el Registro de Asociaciones correspondiente.

De no observarse ninguna irregularidad en el acta fundacional y/o en los Estatutos de la Asociación, el Decano o el Director del Centro dispondrá su inclusión en el Registro de Asociaciones del Centro. En caso contrario, lo notificará a cualquiera de los promotores a fin de que subsanen los defectos observados.

2. Las Asociaciones que pretendan desarrollar sus actividades en más de un Centro universitario a través de Secciones, además de lo señalado en el número anterior, informarán de esta circunstancia al Vicerrectorado de Alumnos de la Universidad, indicando el domicilio social, los datos identificativos de los miembros de sus órganos de gobierno y de los responsables de sus actividades.

En el art. 6.1 se establece que las competencias de ordenación, supervisión, control, concesión de beneficios a las Asociaciones, etc., corresponden a los Decanos o Directores de los Centros en los que se constituyan las Asociaciones o en los que actúen sus Secciones, previa consulta con los representantes de las Asociaciones de alumnos, sin perjuicio de los criterios que en atención a una mayor coordinación y eficacia administrativa puedan acordar los órganos centrales de gobierno de la Universidad. Sin embargo, tal y como señala el art. 6.2, las competencias de ordenación, supervisión, control, concesión de beneficios a las Asociaciones, etc., seguirán correspondiendo a los Servicios Centrales del Rectorado que las tengan atribuidas, para el caso de actividades generales desarrolladas fuera del ámbito de las Facultades o Escuelas universitarias.

Por otra parte, hay una serie de documentación exigible a toda asociación estudiantil (art. 7):

1. Cada Asociación deberá presentar en el momento de la constitución de la misma, los siguientes libros debidamente legalizados por Notario de la capital:

- a) Registro de socios.
- b) Actas.
- c) Contabilidad.

La Facultad o Escuela podrá anticipar el pago de los gastos de la Notaria y, en su caso, descontarlo de la primera subvención que reciba la Asociación.

2. Los libros de la Asociación estarán a disposición de las autoridades académicas y públicas que podrán revisarlos anotando en ellos el visto bueno o las anomalías advertidas.

3. Todas las Asociaciones deberán presentar dentro del primer trimestre de cada año los siguientes documentos en la Secretaría del Centro:

- a) Relación actualizada de socios matriculados en el Centro.
- b) Memoria de actividades realizadas en el curso académico anterior.
- c) Proyecto de actividades para el curso académico actual.

Con el objeto de apoyar a las asociaciones de estudiantes, la UCM contempla una serie de beneficios económicos y materiales a los que tienen derecho según el art. 8 del Reglamento citado:

1. En el primer trimestre de cada año, las Asociaciones de Estudiantes podrán solicitar a los órganos administrativos de los que dependan según su ámbito de actuación, los siguientes beneficios económicos o materiales:

- a) Las subvenciones anuales aprobadas en los presupuestos de la Universidad.
- b) El derecho de utilización de locales, conforme a la disponibilidad de cada Centro.
- c) Cualquier otro beneficio previsto por el ordenamiento universitario.

2. El otorgamiento de beneficios económicos o materiales (sede o local) a las Asociaciones de Estudiantes tendrá carácter anual y estará siempre condicionado al cumplimiento de los siguientes requisitos:

- a) Respeto a las normas de convivencia social.
- b) Desarrollo normal de las actividades de la asociación.
- c) Cumplimiento de los requisitos señalados en el artículo 7.1.

3. El Decano, el Director del Centro o la Comisión delegada si la hubiera, resolverá la solicitud y notificará la misma a la Asociación interesada.

En cualquier momento por causa grave, y en todo caso cuando se incumplan los requisitos establecidos en el número 2 de este artículo, el Decano o Director del Centro al que pertenezca la Asociación o la respectiva Sección, podrá revocar los

beneficios económicos o materiales concedidos a una Asociación, previa la tramitación del oportuno expediente administrativo.

En estos casos, se dispondrán las medidas oportunas para restablecer la situación al momento anterior al otorgamiento del beneficio revocado.

Sobre las subvenciones económicas a las asociaciones de estudiantes por parte de la UCM, el art. 9.1 establece que la concesión de dichas subvenciones se ajustará a lo aprobado en los presupuestos de la Universidad.

El procedimiento de concesión de las subvenciones está fijado por los artículos 9.2, 9.3 y 9.4 del Reglamento de Asociaciones. Según al art. 9.2, durante el primer trimestre del curso académico, los Decanos y Directores de los Centros universitarios remitirán al Vicerrectorado de Alumnos, la relación de Asociaciones o Secciones de éstas, que cumplen los requisitos para obtener la subvención económica, indicando los datos de la persona o personas responsables de la solicitud de cada Asociación. Quedan excluidas de este apartado las tunas, grupos deportivos y de teatro y, en general, todas aquellas asociaciones que perciban ya una subvención por otro concepto del presupuesto general de la Universidad. Posteriormente, según el art. 9.3, el Vicerrectorado de Alumnos, a la vista de la resolución, remitirá a cada Centro la cantidad establecida para cada Asociación y éstas serán distribuidas por el Decano o Director correspondiente. A parte, tal y como contempla el art. 9.4, el Vicerrectorado de Alumnos podrá atender la solicitud de subvenciones extraordinarias para actividades relevantes para el conjunto de la comunidad universitaria.

Respecto a la asignación de locales, en el art. 10 del Reglamento citado:

El Decano, el Director o la Comisión delegada si la hubiera, en resolución motivada que será notificada a todas las Asociaciones interesadas, determinará anualmente la asignación de locales disponibles en atención a los criterios específicos que la Junta de Facultad o Escuela haya podido determinar, oídos los representantes de las Asociaciones.

Se reservará un local de uso común para todas las Asociaciones legalmente registradas en el Centro que se regirá por las normas que establezca la Junta del Centro.

Se considerarán asociaciones inactivas (art. 11.1) y, por lo tanto, careciendo de derecho a la obtención y disfrute de cualquier beneficio económico o material, aquellas asociaciones de estudiantes que no desarrollen ninguna actividad conocida durante un curso académico, no mantengan como socios un mínimo de cincuenta alumnos matriculados en el Centro o dejen de presentar alguno de los documentos preceptivos señalados en el artículo 7.1.

Sin embargo, tal y como dicta el art. 11.2, las asociaciones inactivas podrán ser reactivadas en cualquier momento, si presentan en la Secretaría del Centro del que dependan, relación actualizada de socios matriculados en el mismo, así como su proyecto de actividades para el curso académico.

Por otro lado, según establece el art. 11.3, las asociaciones inactivas perderán dicha condición y quedarán extinguidas por falta de personalidad, cuando la Secretaría del Centro del que dependan verifique que ninguno de los socios que figuren en la última relación anual presentada es alumno oficial del Centro.

Los socios promotores y/o quienes ostenten la representación de la Asociación podrán tener responsabilidad disciplinaria y, en su caso, penal, en los siguientes supuestos (art. 12):

- a) La no devolución de la subvención económica que se haya podido otorgar, cuando no se realicen injustificadamente las actividades recogidas en el proyecto anual subvencionado.
- b) El deterioro anormal e injustificado, no debido a causas fortuitas o de fuerza mayor de los locales puestos a disposición de la Asociaciones por la dirección del Centro al que pertenezcan.

Respecto a la disolución y suspensión de las asociaciones de estudiantes, el art. 14 establece que:

1. Las Asociaciones sólo podrán ser disueltas o suspendidas en sus actividades en virtud de resolución judicial motivada.
2. El Rector por sí mismo o a propuesta del Decano o el Director, podrá decretar la suspensión de las Asociaciones por plazo no superior a tres meses. Corresponde a los tribunales confirmar o revocar dicha suspensión y decretar si procede la disolución. A estos efectos los acuerdos de suspensión serán comunicados a la autoridad judicial competente dentro del término de tres días.
3. Sin perjuicio de lo anterior, los Decanos o Directores de cada Centro Universitario pondrán en conocimiento de la Inspección de Servicios de la Universidad y, en su caso, del Ministerio Fiscal, aquellas circunstancias debidamente acreditadas que aconsejen el ejercicio de acciones disciplinarias o judiciales respecto de los miembros de alguna Asociación.

Hasta aquí la normativa que reglamenta la creación de las asociaciones de estudiantes de la UCM. Respecto al panorama concreto de la Facultad de Educación, habría que señalar que durante el curso 15-16 se observaron hasta tres iniciativas para crear asociaciones de estudiantes en la Facultad.

Por una parte está el caso de la Asociación ATENEA, de carácter formativo sobre Defensa

Personal, tal y como señala un testimonio, representante de estudiantes, que participa de la creación de dicha asociación:

RE-7 – Y luego hay asociaciones y cosas así, conoces a TDP-1, que formamos la Asociación ATENEA, que es la de defensa personal. (...) Llevamos desde octubre dando clases de defensa personal y tal, y luego es verdad, tampoco conozco muchas más asociaciones. Si hay más asociaciones aquí, no las conozco.

Respecto a la información que brinda el apartado web de la Casa del Estudiante sobre cómo crear las asociaciones estudiantiles, uno de los testimonios recogidos, que justo estaba en proceso de fundar una asociación en la Facultad de Educación, critica la falta de claridad y el exceso de burocracia:

TDP-3 – Que a ver, que si llegas y preguntas y sale de ti, pues igual tienes suerte y te encuentras con una persona maja y te echa un cable, pero que no lo tenemos nada fácil, porque te metes en la Casa del Estudiante y es como, ¿y esto que narices es? Bájate los papeles, bájate los modelos, hazlo, pero no tienen... No te dicen “Pues es que estos son los requisitos mínimos que tiene que tener” o “es que tenías que hacer esto” o “es qué tal... Libros de contabilidad...” ¿Pero qué me estás contando? ¿Sabes? ¿A qué viene esto? Y te quedas con cara de: “Pues luego quieren que nos asociemos, Joder”. Pues, echarme una mano, pónmelo más fácil, explica las cosas, no sé, haz algo.

Otro testimonio, además de evidenciar también la creación de la asociación sobre Defensa Personal, señala otra de las iniciativas para crear una asociación de estudiantes en la Facultad de Educación, la Asociación Frente de Estudiantes, la cual sería realmente una sección en la Facultad de dicha asociación, ya preexistente en la UCM y con sede en otra Facultad:

GT-7 – Sí, aunque... Del año pasado a este, creo que también los de primero están moviéndose para hacer una asociación de “Frente de Estudiantes”. Creo que también hay una asociación ahora de Defensa Personal gratuita, que dan clases. O sea, creo que hemos mejorado un poco, pero todavía creo que se podrían hacer muchas más cosas.

A su vez, en el Diario de Campo de la investigación se reflejó, en la entrada del día 18 de abril de 2016, cómo los estudiantes que lideraban la iniciativa de la creación de la Asociación Frente de Estudiantes, en la Facultad de Educación, fueron atendidos por el Servicio de Orientación Universitaria (SOU) de dicha Facultad cuando acudieron al mismo en busca de apoyo para su asociación:

Unos estudiantes de la Facultad han venido al SOU interesados en organizar una asociación estudiantil (Frente de Estudiantes). Nos han pedido ayuda para que le diésemos publicidad a un evento que quieren hacer al día siguiente (martes 19 de

abril de 2016), de presentación en la Facultad de su asociación. Le hemos dado la difusión e impreso sus carteles. También le hemos dado la información de la que disponemos sobre cómo montar una asociación estudiantil en la UCM.

Por otra parte, en la entrada del miércoles 11 de mayo de 2016 del Diario de Campo quedó reflejada otra de las iniciativas que hubo durante ese curso para crear una asociación estudiantil en la Facultad:

Hoy a las 13:00 hay convocada por la AU Mkarenka (*“una asociación universitaria que está tratando de ver la luz en la Facultad de Educación”* en palabras por Whatsapp de una de sus componentes, *Gabichula* es su sobrenombre en Whatsapp) una asamblea en la puerta principal de la Facultad para tratar el tema del parking de la Facultad (su gestión privada durante este presente curso 15-16, y las repercusiones que ello conlleve). Me he enterado a través del grupo de Whatsapp de Asamblea de Educación. Voy a intentar escaparme un momento del SOU para poder asistir.

Al final no he podido asistir, porque a las 13:30 estaba terminando la entrevista con Elisa and Cia. Pero he pasado por delante de la capilla de la Facultad y los he visto reunidos, parecían un grupo de entorno a unas 10 personas aproximadamente.

Sin embargo, no todas las iniciativas prosperan debido a la falta de estudiantes con la implicación suficiente como para sacar adelante la iniciativa. En la entrada del martes 17 de mayo de 2016 del Diario de Campo se muestra un e-mail enviado por una de las alumnas con interés en montar una asociación, en el que informa de dichas dificultades:

Buenos días Jorge,

Perdón de antemano por no haber contestado antes, pero aún estoy esperando la respuesta de muchos. Alrededor de 5 personas han aceptado, si el resto no me ha contestado me imagino que no querrán.

La verdad es que la idea de crear la asociación se está derrumbando. Digamos que solo tres tiramos del carro y nos hemos hartado. Lo más seguro es que hasta el año que viene no formalizaremos la asociación porque no tenemos tiempo.

(...)

Saludos,

9.2.2.4. Subámbito de las acciones reivindicativas o de concienciación (C1.1.1.4.)

Dentro del “Subámbito de las acciones reivindicativas o de concienciación” se engloban cinco vías, las cuales se clasifican de la siguiente manera: cuatro presenciales y una tanto presencial como no presencial (Las quejas y solicitudes pueden realizarse de ambas formas indistintamente); cuatro colaborativa horizontales y una tanto colaborativa horizontal como individuales (las quejas, sugerencias o solicitudes pueden hacerse individual

o colectivamente); dos alternativas, dos oficiales y una tanto oficial como alternativa (los actos o campañas pueden estar organizados por parte de la propia institución universitario o por parte de alumnado); y una de rango tanto macro como extra (las huelgas suelen hacerse a nivel de universidad, incluso por parte de muchas universidades), tres de rango tanto medio como macro (los encierros, los referéndums o los actos y campañas suelen hacerse a nivel de centro o de campus) y una tanto micro como medio, macro y extra (las quejas, sugerencias o solicitudes pueden dirigirse tanto a un docente particular, como a un responsable u organismo a nivel de Centro, de Universidad e incluso extrauniversitario).

Tabla 61. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del subámbito de las acciones reivindicativas o de concienciación (C1.1.1.4.)

<u>VÍAS DE PARTICIPACIÓN</u>	C1.2. Modalidades			C1.3. Rango
	Presencial o No presencial	Individual o Colaborativa	Oficial o Alternativa	
C1.1.1.4.1. Participar en una huelga de estudiantes	Presencial	Colaborativa horizontal	Oficial	Macro o Extra
C1.1.1.4.2. Realizar un encierro en la Universidad	Presencial	Colaborativa horizontal	Alternativa	Medio o Macro
C1.1.1.4.3. Realizar un referéndum o sondeo no oficial , por ej. sobre el 3+1 (Toma la Facultad, Delegación de Estudiantes y Asamblea de Educación)	Presencial	Colaborativa horizontal	Alternativa	Medio o Macro
C1.1.1.4.4. Organizar un acto o campaña de denuncia y concienciación sobre algún problema. A. Acto contra la violencia machista, ciclo de cine feminista, etc. - Grupo de Género (AE). B. Acción reivindicativa por el asesinato de estudiantes en México (AE). C. Concurso de fotografía - campaña concienciación limpieza de la Facultad (Proyecto ECO-Sou).	Presencial	Colaborativa horizontal	Oficial o alternativo	Medio o Macro
C1.1.1.4.5. Emitir una queja, solicitud o sugerencia A. Por escrito (Buzón de quejas y sugerencias, e-mail, instancia oficial, dirigirse al Defensor Universitario, etc.). B. Verbalmente ante un docente o responsable académico.	Presencial o no	Individual o colaborativa horizontal	Oficial	Micro, Medio, Macro, Extra

Fuente: Elaboración propia

En los siguientes apartados se exponen aquellas evidencias que mejor describen a cada una de las vías expuestas en la tabla anterior.

9.2.2.4.1. Participar en una huelga de estudiantes

Durante el periodo de trabajo de campo, cursos 14-15 y 15-16, hubo tres huelgas estudiantiles en la que participaron estudiantes de la UCM y, concretamente, de la Facultad

de Educación. La primera es la huelga celebrada los días 25 y 26 de febrero de 2015⁴⁶, tal y como se refleja en la entrada de dichos días en el Diario de Campo de la investigación: Miércoles 25 de febrero de 2015: “Hoy comienza el primero de los dos días de huelga, 25 y 26 de febrero, en la comunidad educativa convocada para protestar contra el proyecto del MECD del 3+2 en los títulos universitarios.” Jueves 26 de febrero de 2015:

Hoy es el segundo día de huelga en la comunidad educativa convocada para protestar contra el proyecto del MECD del 3+2 en los títulos universitarios. La principal oposición al modelo 3+2 es el encarecimiento de los estudios universitarios, ya que los créditos ECTS de los Máster son más caros que los de Grado, y en una situación en la que se ha recortado las ayudas al estudio, supondría un agravante a la situación económica de los estudiantes, dificultando la matriculación de los mismos. Hoy por la mañana hay convocada una manifestación de estudiantes en Madrid.

Imagen 10. Carteles de la huelga de estudiantes contra el “3+2” de los días 24, 25 y 26 de marzo de 2015



Fuente: Imágenes tomadas durante el trabajo de campo (De izquierda a derecha: los días 10, 11 y 17 de marzo de 2015)

La segunda huelga fue la celebrada poco tiempo después, los días 24, 25 y 26 de marzo de 2015, también contra iniciativa política del “3+2”. Además de la huelga, hubo manifestaciones, concentraciones e, incluso, una asamblea preparatoria el día 11 de marzo.

⁴⁶<https://www.rtve.es/noticias/20150203/sindicato-estudiantes-convoca-huelga-25-26-febrero-grados-tres-anos/1092285.shtml>

La tercera huelga se realizó ya al siguiente curso, los días 13 y 14 de abril de 2016, también a colación de la pretendida reforma del “3+2”, tal y como se reflejó en la entrada del jueves 14 de abril de 2016 en el Diario de Campo: “Ayer día 13, y hoy día 14 de abril, hay convocada una huelga estudiantil contra la LOMCE, las políticas de recortes en educación y el llamado 3+2. Ver: <http://www.europapress.es/sociedad/noticia-sindicato-estudiantes-convoca-huelga-general-13-14-abril-20160224132918.html>”.

Sobre el grado de participación de los estudiantes de la UCM en las huelgas estudiantiles, resulta de gran relevancia diversos testimonios recogidos durante el grupo de discusión realizado el 22 de abril de 2016 con diversos miembros de uno de los grupos de teatro afincados en la Facultad de Educación, en el que también participan estudiantes de otras Facultades.

El testimonio de GT-5, una estudiante de la Facultad de Geografía e Historia, consiste en denunciar cómo progresivamente se han ido realizando menos huelgas de estudiantes, cada vez con menos participación por parte de los mismos, debido en parte a cierto cansancio al no lograr los objetivos políticos que se pretenden con dichas huelgas, en parte también por cierto miedo generalizado entre el estudiantado a sufrir consecuencias negativas si participan en las huelgas (perder clases, suspender, tener que pagar de nuevo tasas más caras de matriculación, etc.):

GT-5 – Luego también un poco hacía el movimiento, sí que es cierto que no sé qué ha pasado exactamente, pero han disminuido un montón las huelgas y no lo entiendo porque cada vez nos están fastidiando más, ¿sabes? En plan de antes a la mínima que nos fastidiaban ya se hacía una huelga. Ahora nos fastidian... y sí que a veces pues si nos fastidian mucho intentas sugerir algo, pero como que no... Por la razón que sea, no sale nada. (...) Yo creo que son varios los factores en sí. Puede ser uno eso, que la gente se canse de no conseguir nada. (...) Yo creo que en sí, lo que se ven es, presión o con miedo a perder clase y que suspender y encima tener que pagar más tasas. Yo lo que creo que no se hacen huelgas, básicamente, más que por pereza, por miedo.

Por su parte, el testimonio de GT-7, una estudiante de la Facultad de Educación también participante en dicho grupo de discusión del grupo de teatro, denuncia que, además del miedo que puedan tener los estudiantes a sufrir consecuencias negativas por participar en las huelgas, hay cierta tendencia a usar las huelgas como vacaciones en vez de cómo instrumento de reivindicación:

GT-7 – Que a mí me da la sensación, por lo menos en esta Facultad **[en referencia a la Facultad de Educación]**, que son sinónimo de fiesta, de “bien aprovecho y me voy de puente y si cae en jueves la huelga pues mira en realidad no me importa que

sea huelga o no, lo que me importa es que me voy a ir a la playa con mis amigas". Entonces, quiero decir que se desvirtúa el sentido de la huelga, que no es algo de fiesta sino es algo de lucha, y realmente cada vez veo que es más sin sentido hacer huelga por el hecho de la poca implicación de los estudiantes con el motivo de la huelga (...) El miedo que existe, obviamente existe miedo, pero es mucho más fuerte el sentimiento de fiesta-puente, si a ti te ponen una huelga un jueves y el viernes no tienes clase, tienes un puente de cuatro días muy interesante ¿Esto por qué se sabe? ¿Y por qué es fácil verlo? Luego en la manifestación. Vas a la Facultad y no hay nadie en la Facultad, y en la manifestación estáis los cuatro de siempre, porque siempre en las manifestaciones se ve a la misma gente.

Además, el mismo testimonio de GT-7 denuncia que una parte de los docentes obstaculizan el derecho a huelga de los estudiantes realizando exámenes o mandando trabajos y actividades académicas justo en las fechas de las huelgas. Sin embargo, GT-7 manifiesta también entender en parte dicha actitud por parte de algunos docentes porque considera que las huelgas no se convocan incluyéndolos en la iniciativa ni pensando en sus circunstancias laborales:

GT-7 – Y luego parte que los profesores, como dicen mis compañeros, se respaldan por el hecho de que tienen libertad de cátedra y hacen lo que quieran. Y hay profesores que piden entregar trabajos el mismo día de huelga, hay profesores que piden cosas, que realmente pues justo "toca día de huelga": "¡Ah! me da igual". Y son cosas que cuentan, no te estoy diciendo ya de que te falte asistencia, de a lo mejor el treinta por ciento de la nota, esos trabajos. O sea, yo entiendo que los profesores miren por su trabajo, pero también a veces, no todos siempre, no siempre, no se ponen en el lugar del estudiante. Porque realmente también es algo que le afecta a ellos. Por ejemplo, el tema de la huelga con motivo de la LOMCE, es algo que les afecta también directamente a los profesores, es algo de Educación, ¿cómo no se ponen en el lugar de las personas que quieren hacer huelga? No lo sé. (...) En cuanto al profesorado, ¿qué es lo que pasa? Normal que nos pidan los trabajos y demás. Es que las huelgas no se convocan para ellos, ni para ellas. Las huelgas, creemos que los estudiantes y las estudiantes que se muestran elitistas, que a los profesores se nos olvida, de que también están luchando con nosotros y con nosotras, que también tenemos a los profesorados que convocarles ¿Qué es lo que pasa? Que como son funcionarios, la convocatoria es mucho más complicada. Entonces, ¿qué es lo que pasa? Que es mucho más fácil convocar a estudiantes: "Oye, que no vayáis a clase, que hacemos cuatro piquetes y ya está", que decir: "Profesores y profesoras uniros a nosotras, queremos luchar con vosotras."

Como broche al presente apartado, es de especial interés el testimonio de uno de los

representantes de estudiantes de la Facultad de Educación entrevistados, RE-15, miembro tanto de la Junta de Facultad como del Claustro Universitario, el cual denuncia también la falta de interés por parte de la gran mayoría de estudiantes respecto a las huelgas estudiantiles, debido, según cree, en que no tienen interés por cuestiones de política universitaria y tan solo se centran en lograr titular:

RE-15 – Sí, eso es un asco, con todos mis respetos a compañeros y compañeras, pero (...) es como cuando: “Hay huelga porque no sé qué y no sé cuánto”, en cuanto dices que hay huelga el día no sé qué, ya dejan de escuchar porque es en plan: “vale muy bien, me quedo en casa”; y tú te tiras no sé cuánto tiempo explicando el porqué de la huelga, las actividades que hay en la huelga, qué es lo que se quiere conseguir, un poco el macro-concepto de dónde está ubicada la huelga y todas esas cosas. Y es súper decepcionante porque la gente se queda con, menos salvedades de dos o tres personas de 30 que somos en clase, que dicen: “ah, bien, este día es de fiesta y ya está” ¿No? Y luego cuando vas a decirles algo, de “Oye, mira, tenemos un problema”; te dicen: “ya está el pesado este, que yo vengo a por mí título y ya está, que me da igual que haya papel higiénico o que si este profesor esté insultando cuando a mí no me afecta, si no se mete en mi camino de lograr el título no me cuentas estas historias”. Es como que les molesta.

9.2.2.4.2. Realizar un encierro en la Universidad

Otra de las maneras que tienen los estudiantes para realizar reivindicaciones es encerrándose en algún edificio de la Universidad, por regle general en alguna Facultad o edificios sede de la administración y gobierno universitario (Rectorado, etc.). Los encierros pueden estar o no autorizados previamente por la autoridad competente. En el caso de los encierros en las Facultades quien autoriza es el Decano/a. Al respecto se pronuncia una de las responsables de un Departamento de la Facultad de Educación entrevistada:

DD-3 – Yo diría que ha sido más light, aunque aquí sí que ha habido encierros, y de hecho se ha dejado ¿Eh? O sea, aquí se dejó que la gente durmiese en la planta baja y una serie de cosas. O sea, que sí que se dejó ¿Eh? Y ha debido de haber conversaciones, que obviamente han sido unas conversaciones entre comillas amigables, para que se pudiera hacer eso ¿Eh?

En la entrada del 26 de marzo de 2015 del Diario de Campo se recoge un encierro que se realizó la noche del 23 al 24 del mismo mes en la Facultad de Educación por parte de miembros destacados de la Asamblea de Educación, como actuación inicial de la huelga de estudiantes de los siguientes días 24, 25 y 26 de marzo de 2015, contra iniciativa política del “3+2”. En dicho encierro se realizaron actos de vandalismo contra parte del mobiliario de la Facultad, actos que supusieron un cisma dentro de la misma Asamblea de Educación:

Últimamente hay mal rollo dentro de la AE, tensiones y roces entre personas. Hay una Asamblea convocada para el día 7 de abril, dónde se intentará arreglar las cosas. Han trabajado mucho en el tema de la huelga de estudiantes y la *Uni en la Calle*. La noche del lunes 23 al martes 24 de marzo se encerraron. Un docente me ha dicho que a la mañana siguiente aparecieron cerrojos de aulas con silicona y pintadas en la fachada ¿Se asocia todo eso con la AE?

En referencia al mismo encierro, una estudiante entrevistada un año después de dicho evento, realiza un testimonio bastante crítico con la Asamblea de Educación a raíz de los actos vandálicos que se cometieron. Sus declaraciones fueron fuera del audio de la entrevista que se le realizó, pero se tomó nota al respecto en la entrada del Diario de Campo del día en el que se realizó la entrevista, el viernes 11 de marzo de 2016:

TDP-3 ha dicho que “la Asamblea ha terminado haciendo más daño que beneficio a esta Facultad”. Pone como ejemplo la huelga de estudiantes que se realizó el año pasado y que “gente de la Asamblea” llenó de silicona las cerraduras de las puertas, generando un gasto a la Facultad, cuando hay gente a la espera de que le puedan dar una beca. Dice que “yo sé por lo que es” porque dice que ha tenido contacto con ellos y podido conocerles, y cree que son los “típicos antifascistas”, que van de extremistas, pero luego rompen las cosas y “cómo se nota que se lo pagan todo sus padres”.

También en referencia al mismo encierro de la noche del 23 al 24 de marzo de 2015, son las declaraciones de una estudiante miembro de la Asamblea de Educación, en la que manifiesta la escisión interna dentro de AE a partir de dicho evento:

AE-6 – Sí, pero por ejemplo, toda la Asamblea **[En referencia a la Asamblea de Educación]** el año pasado se rompió del todo cuando se hacían encierros, se han hecho encierros todos muy bien, pero dentro de la Facultad de Educación hay dos partes muy diferenciadas: Las de a favor de piquetes y en contra de piquetes. A favor de piquetes informativos y totalmente en contra. Y no hay un punto intermedio. Y ahí es donde en ese encierro es donde surgió todo eso de que he hablado antes.

9.2.2.4.3. Realizar un referéndum o sondeo no oficial

Otra forma de realizar reivindicaciones por parte de los estudiantes es mediante la organización de un referéndum o sondeo de opinión no oficial entre los propios estudiantes a favor o en contra de alguna cuestión de política universitaria. Un ejemplo de ello fue el referéndum estudiantil que se realizó entre el 10 y el 12 de marzo de 2015 sobre la medida política del “3+2”. En la entrada del martes 10 de marzo de 2014 del Diario de Campo, quedó reflejado dicho evento:

Hoy día 10 de marzo ha empezado la iniciativa de un referéndum de tres días (10, 11 y 12 de marzo) de hacer un referéndum de estudiantes para someter a votación la reforma del 3 + 2. Lo organiza en la UCM la Delegación de Estudiantes de la UCM, y en nuestra Facultad quienes lo están llevando son los de la Asamblea de Educación. Y en general se está haciendo en otras universidades de la Comunidad Autónoma de Madrid a través de la plataforma “Toma la Facultad”.

Imagen 11. Carteles del referéndum estudiantil sobre la medida política del “3+2”



Fuente: Imágenes tomadas durante el trabajo de campo (12-03-2015)

9.2.2.4.4. Organizar un acto o campaña de denuncia y concienciación sobre algún problema

Además de las vías de participación ya citadas para realizar reivindicaciones, hay un popurrí de formas en las que realizar una reivindicación o una campaña de concienciación sobre algún tema o problemática. En el presente punto se tratarán tres ejemplos diferentes de ello:

A. Acto contra la violencia machista y sesión de cine feminista (Grupo de Género de la AE):

En la entrada del 9 de febrero de 2015 del Diario de Campo quedó reflejada la intervención por parte de miembros del Grupo de Género de la Asamblea de Educación en un acto contra la violencia machista celebrado en la Facultad de Educación: “El pasado 16 de diciembre, en un acto en la Facultad contra la violencia machista, unas compañeras de la AE participaron en el mismo:

<https://www.youtube.com/watch?v=OXg4YTPVOno>”

Además, en la entrada del 10 de marzo de 2015 del Diario de Campo quedó reflejada también otra iniciativa por parte del Grupo de Género de la AE, unas sesiones de cine feminista:

(...) esta semana los del Grupo de Género de la AE están proyectando unas sesiones de cine feminista, los días 10, 11 y 12 de marzo. La semana pasada publicaron un video realizado por ellas en Youtube para el día de la mujer trabajadora, un video muy artístico y reivindicativo.

https://www.youtube.com/watch?list=PLLi9aUI4LrC-l5VctrOSZiKu-DryElhVe&v=3WSKU5YI_0E

También, hoy lunes se han podido ver pintadas con mensajes y logos feministas en las paredes de la Facultad, y manchas de pintura violeta lanzadas a la fachada del edificio.

B. Acción reivindicativa por el asesinato de estudiantes en México (AE):

Concretamente este acto reivindicativo estrenó el trabajo de campo y supone la primera entrada en el Diario de Campo, con fecha de 13 de noviembre de 2014:

Mi primera toma de contacto directa con el alumnado de la Facultad ha sido por casualidad. Conocí a RE-1, miembro de la Asamblea de Educación de la UCM, mientras yo fotografiaba unos carteles puestos por ellos en apoyo a los 43 estudiantes desaparecidos en México, supuestamente por culpa de mafiosos. Estos carteles están puestos en el pasillo de la capilla de la Facultad. Él se acercó a mí para pedirme fotografiarme por la espalda mientras yo fotografiaba los carteles porque pensó que sería una foto interesante. Así conocí a la persona que me ha introducido en la Asamblea de Educación (En adelante AE) y me invitó a participar.

Imagen 12. Fotografía del mural en homenaje a los 43 estudiantes mexicanos desaparecidos en 2014



Fuente: Imagen tomada durante el trabajo de campo (13-11-2014)

C. Concurso de fotografía y campaña de concienciación sobre la limpieza en la Facultad de Educación (Proyecto ECO-Sou):

En la página 26 de la Memoria del Servicio de Orientación Universitaria (SOU) de la Facultad de Educación del curso 2014-2015, se informa sobre esta iniciativa:

3.- Concurso de fotografía ECOSOU. El grupo ECOSOU ha organizado un concurso de fotografía entre los alumnos de la Facultad de Educación con el objeto de sensibilizar a la Comunidad Universitaria de mantener todos los espacios comunes limpios y bien cuidados. En mayo de 2015 se realizó una exposición en el Hall de la planta baja de la Facultad de Educación de todas las fotografías concursantes y de las fotografías ganadoras. El 15 de junio de 2015 se realizó un acto de entrega de premios al que acudió el Vicerrector de Ordenación Académica.

Por otra parte también está el testimonio de una de las miembros del Decanato de la Facultad de Educación (EG-7), la cual denuncia una baja participación estudiantil en dicha iniciativa: “Hicimos también un concurso sobre la basura aquí en la Facultad para concienciar a la gente, y apenas hubo participación. Y además que era un concurso de fotografía, creo que se premiaba con 100 euros o algo de eso, que 100 euros son 100 euros.”

Imagen 13. Fotografías candidatas al premio del concurso de fotografía del Proyecto ECO-SOU



Fuente: Imágenes tomadas durante el trabajo de campo (29-09-2015)

9.2.2.4.5. Emitir una queja, solicitud o sugerencia

Otra de las vías de participación política del estudiantado dentro del subámbito de las acciones reivindicativas o de concienciación es el emitir una queja, una solicitud o una sugerencia, ya sea por escrito a través de las vías oficiales establecidas para ello o verbalmente ante un docente o responsable académico.

A. Por escrito (Buzón de quejas y sugerencias, e-mail, instancia oficial, dirigirse al Defensor Universitario, etc.):

La Facultad de Educación cuenta con su propio Reglamento de Quejas y Sugerencias de las Titulaciones (aprobado por la Junta de Facultad el 8 julio 2013, vigente durante el periodo del trabajo de campo), en el marco de su Sistema Interno de Garantía de la Calidad (SIGC) a disposición de su comunidad universitaria (alumnos, profesores y PAS).

En el artículo 1 de dicho Reglamento se establecen sus disposiciones generales:

1. Los estudiantes, profesores y PAS tienen derecho a presentar sugerencias relativas a la mejora de los títulos impartidos por la Facultad, y quejas o reclamaciones con respecto a cualquier aspecto relativo a los mismos. Tanto unas como otras se podrán presentar a título individual o colectivo.
2. Las sugerencias y quejas que se reciban serán tenidas en cuenta para evaluar la calidad y mejorar los títulos impartidos por la Facultad.
3. La presentación de una sugerencia o queja no supondrá, en ningún caso, la iniciación de un procedimiento administrativo o interposición de un recurso administrativo, ni interrumpirá los plazos establecidos en la normativa vigente.
4. Asimismo no supondrá, en modo alguno, la renuncia al ejercicio de otros derechos y acciones que puedan ejercer los interesados.
5. La respuesta se elaborará buscando siempre la protección de los derechos de los interesados y la mejora de los títulos impartidos, e indicando, en su caso, las actuaciones realizadas o medidas adoptadas.

La organización para la gestión de sugerencias y quejas es la establecida en el artículo 2:

1. La recepción de las sugerencias y quejas en la Facultad corresponde a la Comisión de Calidad de Centro, por medio del procedimiento que se establezca, que se encargará igualmente de su tramitación y contestación en los supuestos en que proceda, de acuerdo con lo dispuesto en el presente reglamento.
2. Para facilitar la tramitación y gestión de las sugerencias y quejas se habilitaran buzones específicos para cada titulación, así como uno general para el Centro, de manera que los interesados hagan uso del que sea más pertinente a la sugerencia o queja que realice

Véanse dichos buzones en la página web de la Facultad y de las diferentes titulaciones “Buzón de quejas y sugerencias”: <https://educacion.ucm.es/buzon-sobre-sugerencias-y-quejas>

Imagen 14. Formulario de sugerencias-quejas sobre las titulaciones (08-07-2013)

Facultad de Educación - Centro de Formación de Profesorado

FORMULARIO DE SUGERENCIAS / QUEJAS SOBRE LAS TITULACIONES

Fecha: Individual ☐ Colectiva ☐

1. Datos del interesado:

Apellidos: Nombre:

NIF: Teléfono fijo: Teléfono móvil: Código Postal:

Domicilio:

Población: Provincia: Correo electrónico:

2. Sector de la Comunidad Universitaria al que pertenece

☐ Estudiante (Grado/Postgrado:)

☐ Personal Docente e Investigador

☐ Personal de Administración y Servicios

3. Tema de la sugerencia, queja o reclamación

☐ Plan de estudios ☐ Recursos Humanos ☐ Recursos materiales

☐ Servicios ☐ Otros:

4. Descripción del hecho que motiva la sugerencia, queja o reclamación:

Si fuera necesario continúe al dorso

5. Petición que se plantea:

Si fuera necesario continúe al dorso

Firma/s del/de los interesado/s

A la atención de el/la Presidente de la Comisión de Calidad de Centro

A la atención de el/la Coordinador/a del Grado/Postgrado de

Fuente: Página web de la Facultad “Formulario de sugerencias-quejas sobre las titulaciones”: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/24-2013-07-12-Formulario%20quejas%20y%20reclamaciones%20-%20R.pdf> (Descargado el 19-04-2019)

El procedimiento de la presentación de sugerencias y quejas es el detallado en el art. 3 del mismo Reglamento:

1. Para la presentación de sugerencias y quejas será necesario cumplimentar el formulario previsto para ello. Se podrán presentar a través de los siguientes canales:
 - a. Presencial, en el Registro de la Facultad.
 - b. A través del formulario Web, publicado en la página de la Facultad y de los títulos.

2. El formulario normalizado para la presentación de sugerencias y quejas estará disponible en el Registro y en la página Web de la Facultad y de los títulos.
3. No se admitirán las quejas y observaciones anónimas o las formuladas con insuficiente fundamentación o inexistencia de pretensión y todas aquellas cuya tramitación cause un perjuicio al derecho legítimo de terceras personas.

Finalmente, el art. 4 se define cómo ha de ser la tramitación de sugerencias y quejas por parte de la Comisión de Calidad de la Facultad:

1. Las sugerencias o reclamaciones serán recogidas y analizadas pormenorizadamente y darán lugar a distintos tipos de decisiones que pueden afectar directamente a la persona en concreto que realizó la queja o al funcionamiento del Centro. La Comisión de Calidad de Centro realizará una valoración de las mismas y emitirá un informe periódico sobre los tipos de reclamaciones y las actuaciones que se hayan realizado, así como las mejoras que se hubieran derivado de las mismas.
2. Admitida la queja se realizará la investigación correspondiente y se tomarán las medidas pertinentes, bien incorporando mejoras al funcionamiento del sistema o de cualquier orden que proceda. En todo caso se comunicará a la persona la decisión tomada, en la forma que determine el Reglamento, en un plazo máximo de tres meses desde que sea admitida la queja o reclamación presentada.
3. En la fase de investigación del procedimiento, la Comisión de Calidad podrá solicitar cuantos datos fueran menester y hacer las entrevistas personales pertinentes. También podrá recabar los informes externos que sean necesarios.

Sobre el uso que los estudiantes dan de los buzones de quejas y sugerencias, es de especial interés la información que al respecto arrojan las memorias anuales de seguimiento de las diversas titulaciones de Grado de la Facultad de Educación. En la presente investigación se han recopilado los datos arrojados por dichas memorias correspondientes al curso 2014-15.

En la página 26 de la Memoria anual de seguimiento del Grado de Pedagogía del curso 2014/15 se analiza el funcionamiento del sistema de sugerencias, quejas y reclamaciones. Según dicha Memoria, durante el curso 2014-15 se recibieron por esta vía un total de 27 quejas. El Porcentaje más elevado de quejas tuvo que ver con problemas con alguna asignatura o profesor (70,4%), siendo unas 19 quejas, pero lo cierto es que eran todas sobre 3 profesores concretos, por problemas de ausencias o de entendimiento con los estudiantes. Según dicha memoria, en estos casos lo que se hace es anonimizar la queja y enviarla al Director del Departamento al que pertenece el profesor afectado (máximo responsable de la docencia de sus profesores), que es el que media en la situación y en prácticamente todos

los casos, la situación se resolvió con éxito para los afectados. Las otras quejas (4 de problemas de matrícula, 2 de problemas de aparcamiento, 1 duda administrativa y 1 de queja sobre la Secretaría) en realidad no afectan al Grado en Pedagogía, y fueron remitidas a las instancias oportunas.

Por su parte, en las páginas 22 y 23 de la Memoria anual de seguimiento del Grado en Maestro de Educación Primaria del curso 2014/15, durante dicho curso se recibieron por esta vía un total de 32 quejas. El Porcentaje más elevado de quejas tuvo que ver con problemas relacionados con la ampliación de matrícula del TFG (31,25%, unas 10 quejas). Las quejas relacionadas directamente de la docencia (4 quejas) fueron sobre casos concretos y puntuales, y de rápida solución cuando se habla con el profesor/Director de Departamento implicado, y en prácticamente todos los casos, la situación se resolvió con éxito para los afectados. El resto casos fueron: 5 sobre el proceso de selección de menciones, 4 solicitudes de información, 4 quejas sobre retraso en reuniones del TFG/Practicum, 2 relacionadas con problemas con el Campus Virtual, 1 sobre falta de profesores en clase y 2 sobre otros asuntos no relacionados con la coordinación del Grado.

En la Memoria anual de seguimiento del Grado en Educación Social del curso 2014/15 (p. 27), tan solo se informa sobre una incidencia importante en relación a la asignatura de Desarrollo Comunitario, cuyo caso se refleja sumariamente en la memoria. Del análisis de dicho caso, el autor de la Memoria llega a una serie de conclusiones sobre la falta de recursos por parte de la Facultad y, concretamente, de la Coordinación de los Grados, a la hora de resolver algunas de las quejas relacionadas con docentes manifestadas por los estudiantes (pp. 28-29):

El caso pone también en evidencia los nulos recursos de los que disponen las facultades para afrontar casos como este. La coordinación no tiene ninguna capacidad resolutoria y lo único que puede hacer es emitir papeles estúpidamente pero, más allá de este caso concreto, lo que queda claro es que en una situación de radical injusticia y estafa con la docencia no puede hacer nada salvo mediar y siempre que las condiciones sean posibles. La queja del curso pasado se resolvió con una conversación con la propia profesora. No obstante aunque la mediación solucionó el problema la realidad es que solo lo hizo aparentemente como ha quedado de manifiesto este año.

Respecto a la Memoria anual de seguimiento del Grado en Maestro en Educación Infantil del curso 2014/15 (p. 26) se informa que durante dicho curso se recogieron muy pocas quejas (9 en total). De las recibidas, las quejas han hecho referencia sobre todos a algunos profesores por ausencias sin justificar, asignación tardía de tutor/a de TFG etc. Los motivos de las quejas fueron tramitados con la Dirección del Departamento correspondiente (máximo

responsable de la docencia de sus profesores), que es quien media en dicha situación, y se solucionaron todas en un plazo no superior a una semana. También se recogió alguna queja que no era específica del Grado de Infantil y lo que se hizo fue rematarlas al organismo correspondiente.

De especial interés es el testimonio de uno de los máximos responsables de la Gerencia de la Facultad de Educación (EG-5), el cual denuncia el nulo uso de los estudiantes del buzón de quejas y sugerencias: “(...) El propio planteamiento de la ANECA era crear buzones de sugerencia, que es verdad que los estudiantes no usan. Es decir, nosotros tenemos buzones de sugerencias por títulos (...) Lo hay on-line y lo hay físico. Tú puedes ir a echar un papel, y tampoco lo usan.”

Respecto al poco uso de los estudiantes del buzón de quejas y sugerencias, resulta relevante el testimonio de una de las responsables de coordinar una de las titulaciones de la Facultad de Educación, la cual señala el desconocimiento por parte de la mayoría del estudiantado sobre la existencia de dicho buzón y el miedo a represalias por parte de los estudiantes si dejan sus quejas por escrito:

CG-4 – En cuanto a la participación: Se hizo un buzón de quejas y de sugerencias del Grado en la página web, que empezó a funcionar este año. (...) En la página web de la Facultad, y todas las Facultades lo tienen. Los estudiantes no lo conocen, la mayoría. (...) En lo que hemos avanzado este año es que ya se están empezando a recibir quejas, bien de procesos o bien de profesores, de los estudiantes a través de este buzón. (...) Tenemos mucho miedo a poner las cosas por escrito, eso es otra cosa que he detectado. Los alumnos tienen muchísimo miedo a poner sus quejas por escrito y que haya represalias, porque a mí me pasa, yo hablo con ellos a lo mejor en el pasillo y me dicen ciertas cosas y ciertas quejas, y les digo: “Si no me lo dices por escrito yo no puedo ir a decir, oye que me han dicho esto”. Y no ponen la queja por escrito. (...) Les cuesta mucho.

En el mismo sentido va el testimonio de otra de las responsables de coordinar una titulación en la Facultad de Educación:

CG-2 –Se quejan mucho.... Bueno, se quejan mucho no. Cuando hay alguna cuestión se quejan, pero se quejan a mí. Y a la hora de formalizar no lo formalizan por miedo a lo que pueda pasar. Entonces tampoco se sienten clientes de: “pago y merezco una”.... O sea, delante de mí sí: “yo pago, me sale muy caro esto, y exijo determinadas cosas”. Pero a la hora de la verdad tampoco lo... o sea, no llegan hasta donde habría que llegar para exigir ciertas cosas que... (...) Pero luego cuando hay un problema vienen ¿eh? Viene 4 o 5 en grupitos vienen. A ver, el año pasado

pasó una cosa y te digo que me vino toda la clase en grupos pequeños, primero vino uno, luego vino otro y luego vino otro y yo creo que al final llegaron los 75.

Uno de los representantes de estudiantes achacaba la falta de protesta de los estudiantes, aun teniendo motivo para ello, a cierta cultura de la mediocridad en el estudiantado:

RE-17 – Las cosas se tensan cuando la gente cree que le están ofreciendo un mal servicio. Por ejemplo, cuando un profe no viene a clase de forma repetida; hasta entonces... Pero de forma muy repetida, de forma tan repetida que al final te van a penalizar por esa ausencia poniéndote a ti a lo mejor, por ejemplo, un examen teórico que no venía a cuento. Entonces ahí te quejas. (...) Que vivimos en la cultura de la mediocridad, en el sentido de: “bueno, si un profe es malo y no me exige, no protesto, porque no tengo que esforzarme por ello”. Y es cierto, más que nada, porque yo lo viví ese año, porque en un máster siempre se va apuradísimo y que un profesor te falle, es un alivio para ti.

Por otra parte, en el Reglamento del Defensor Universitario de la UCM (2005) también se establece un procedimiento para presentar solicitudes, quejas, sugerencias y observaciones dirigidas a dicha institución. Según su art. 26:

1. El Defensor Universitario actúa de oficio o a instancia de parte en relación con las solicitudes, quejas, sugerencias y observaciones que sean susceptibles de necesitar su amparo.
2. Cualquier miembro de la Universidad Complutense de Madrid, sin restricción alguna, podrá dirigirse al Defensor Universitario a título individual o colectivo, sea persona física o jurídica, que invoque un interés legítimo.

En referencia al procedimiento para formular reclamaciones, el art. 27.1 de dicho Reglamento dispone que:

Las reclamaciones serán formuladas por el interesado mediante la presentación de un escrito que contenga sus datos personales, el sector de la comunidad universitaria al que pertenece y su domicilio a efectos de notificación, y en el que se concretarán con suficiente claridad los hechos que originan la queja, el motivo y alcance de la pretensión que se plantea y la petición que se dirija al Defensor. El escrito se presentará con libertad de forma, si bien en la Oficina del Defensor existirán impresos que faciliten la presentación de la reclamación, los interesados podrán recabar allí asesoramiento para cumplimentar dichos impresos o presentar sus propios escritos de reclamaciones

En relación con la admisión de quejas y observaciones, el art. 28.1 establece que:

El Defensor Universitario no admitirá las quejas y observaciones anónimas, las formuladas con insuficiente fundamentación o inexistencia de pretensión y todas

aquellas cuya tramitación cause un perjuicio al derecho legítimo de terceras personas. En todo caso, comunicará por escrito a la persona interesada los motivos de la no admisión.

Una vez admitida las quejas, el procedimiento continúa con una investigación, tal y como dicta el art. 29 del mismo Reglamento:

1. Admitida la queja, el Defensor Universitario promoverá la oportuna investigación. Para ello dará cuenta del contenido sustancial del escrito de iniciación al órgano administrativo procedente con el fin de que, en el plazo máximo de diez días hábiles, le sean entregados los informes y alegaciones oportunos por escrito, y dará conocimiento a todas las personas que puedan verse afectadas por su contenido.
2. En los casos de urgencia debidamente motivada se podrán reducir los plazos a la mitad.

Tras la conclusión de las actuaciones, se procederá según indica el art. 31:

1. Una vez concluidas sus actuaciones, notificará su resolución a los interesados con los requisitos legalmente exigidos y la comunicará al órgano universitario afectado, con las sugerencias o recomendaciones que considere convenientes para la subsanación, en su caso, de las deficiencias observadas.
2. En todo caso resolverá dentro del plazo de tres meses desde que fue admitida la reclamación.

Finalmente, resulta importante tener en cuenta que, según el art. 32: “Las decisiones y resoluciones del Defensor Universitario no tienen la consideración de actos administrativos y no serán objeto de recurso alguno. Tampoco son jurídicamente vinculantes y no modificarán por sí mismas acuerdos o resoluciones emanadas de los órganos de la Universidad.”

B. Verbalmente ante un docente o responsable académico:

Además de los buzones de quejas y sugerencias, los estudiantes también tienen el derecho y la posibilidad de ser atendidos en persona por sus docentes y por los responsables académicos de la Universidad. De hecho, tal y como señalaban anteriormente los testimonios de CG-4 y CG-2, la mayoría de las veces los estudiantes prefieren quejarse verbalmente antes de hacerlo reflejar por escrito por miedo a posibles represalias. Al respecto es de especial interés el testimonio de uno de los responsables de coordina una de las titulaciones de la Facultad de Educación:

CG-3 – Bueno el año pasado unos alumnos de un curso vinieron a protestar, tenían toda la razón del mundo, yo llevé el asunto a la Comisión de Calidad, el profesor se enfadó. Al año siguiente pregunto a los alumnos: “¿Cómo vais?”. “Pues han dicho los alumnos que no te vamos a decir nunca las quejas que tenemos, porque nos la vas a

arreglar pero se enfadan los profesores”. Y yo: “No me fastidiéis”. O sea que tenga que ser yo más... O sea, “Bueno, mira CG-3, déjalo, es este profesor o esta situación pero tú te vas a meter a saco y el resultado es que...”. Evidentemente eso no tiene por qué pasar, pero es un ejemplo, no creo que sea un ejemplo significativo ni mucho menos, será al revés.

De valor sobresaliente es el testimonio de un miembro del Decanato que atiende con suma frecuencia a estudiantes en su despacho. Señala la dificultad o imposibilidad en muchas ocasiones para poder resolver los problemas planteados por los estudiantes, y que su función muchas veces es principalmente de escucha:

EG-3 – O sea, detrás de... al margen de estos dos núcleos, lo que llega aquí, lo que yo en el día a día tengo entre manos es, bueno, la realidad: muchos estudiantes que vienen aquí cuando tienen problemas, cuando tienen problemas con un profesor, con una asignatura, en secretaría, en una materia, bueno X. Ahí en el tú a tú -porque primero está el problema, que es el motivo de tocar esa puerta- y bueno, en el diálogo se abren muchos otros capítulos ¿No? Yo la mayoría de las veces me he encontrado..., pues yo desde aquí tengo muy poca capacidad de resolución de problemas ¿Sabes? Pues los problemas que me vienen a contar se quedan aquí, porque la barita mágica les digo siempre la tengo ahí pero no resuelve problemas. O sea, la tengo ahí para que yo me crea yo misma que tiene sentido estar aquí ¿No? Eeeeh, entonces, muchas veces a lo que llegamos es a, bueno, a un ámbito en el que se pueden abrir las circunstancias, digamos, problemáticas, un espacio de escucha, digamos, que es el que yo puedo facilitar, estoy en situación de facilitar. Y muchas veces en ese vaciar el saco, digamos, dejar aquí el problema, pues se abren las vías de solución. Que igual no son automáticas, o no son, o sea, un alumno tiene un problema con un profesor pues se va a aguantar con ese profesor porque no se puede cambiar, o no le va a aprobar, o ese profesor no se va a jubilar el año que viene, y aquí no estamos en una empresa que si no funcionas te vas, o sea aquí las cosas son distintas ¿No? Pero en este hablar, exponer el problema y hablar, a mí me da pie muchas veces a poner al estudiante con el problema en la tesitura de ser el protagonista de su cambio. Es decir, no puedes cambiar de profesor pero puedes cambiar de actitud ante esa situación. Puedes cambiar de actitud ante esa sensación de no llegar a aprobar nunca, porque si te pones las pilas igual puedes llegar a aprobar, si te ha cogido manía igual te la puede quitar, en este sentido ¿No?

9.2.2.5. Subámbito de gestión de servicios universitarios (C1.1.1.5.)

Son dos las vías englobadas dentro del subámbito político de la gestión de servicios universitarios, son dos vías muy minoritarias, casi residuales por suponer “rara avis” dentro

del conjunto de las de participación, pero aún así existen como posibilidad. Ambas vías son de modalidad presencial, individuales, oficiales y, una de rango medio y otra de rango macro.

Tabla 62. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del subámbito de gestión de servicios universitarios (C1.1.1.5.)

VÍAS DE PARTICIPACIÓN	C1.2. Modalidades			C1.3. Rango
	Presencial o No presencial	Individual o Colaborativa	Oficial o Alternativa	
C1.1.1.5.1. Ser Subdirector/a de Colegio Mayor	Presencial	Individual	Oficial	Medio
C1.1.1.5.2. Ser Delegado del Rector	Presencial	Individual	Oficial	Macro

Fuente: Elaboración propia

En los siguientes apartados se exponen aquellas evidencias que mejor describen a cada una de las dos vías de participación de la tabla anterior.

9.2.2.5.1. Ser Subdirector/a de Colegio Mayor

La Subdirección de un Colegio Mayor es un cargo de gestión universitaria, concretamente del servicio que suponen los Colegios Mayores de la UCM. Según el artículo 88 del Reglamento de Centros y Estructuras de la UCM (2010), vigente durante el trabajo de campo:

La Subdirección del Colegio Mayor estará desempeñada por la persona nombrada por el Rector o persona en quien delegue, a propuesta del Director del Colegio, entre estudiantes en los que concurran las siguientes condiciones:

- i) Ser estudiante de la UCM de una titulación de carácter oficial.
- ii) Haber superado el 50% de los créditos necesarios para la obtención de la titulación.
- iii) Ser colegial en el Colegio al que se refiere el nombramiento.

La Subdirección asumirá la sustitución de la Dirección en caso de ausencia de su titular, colaborará en la organización de las actividades del centro y en garantizar la convivencia en el mismo y asumirá aquellas otras funciones que le encomiende la Dirección.

Su mandato será de un curso académico, renovable como máximo por tres cursos consecutivos siempre que se mantengan las condiciones para su nombramiento.

Cesará automáticamente por la conclusión del mandato y por la pérdida de los requisitos para su nombramiento.

En toda la UCM hay cuatro Colegios Mayores propios, por lo que se deduce que habrá cuatro estudiantes en total ejerciendo dicho cargo. No se dispone de información respecto a si hay algún estudiante de la Facultad de Educación ejerciendo como tal.

9.2.2.5.2. Ser Delegado del Rector

El Reglamento de Gobierno de la UCM (2005), vigente durante el trabajo de campo, establece en su artículo 108 que: “El Rector podrá nombrar, entre todos los miembros de la comunidad universitaria, los Delegados que estime convenientes para el ejercicio de funciones específicas”. Ello supone que puede ser Delegado del Rector cualquier miembro de la comunidad universitaria, incluido estudiantes. No se dispone de información sobre algún caso al respecto.

9.2.2.6. Subámbito de la evaluación de la calidad universitaria (C1.1.1.6.)

Tabla 63. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del subámbito de la evaluación de la calidad universitaria (C1.1.1.6.)

<u>VÍAS DE PARTICIPACIÓN</u>	C1.2. Modalidades			C1.3. Rango
	Presencial o No presencial	Individual o colaborativa	Oficial o Alternativa	
C1.1.1.6.1. Evaluar la calidad de la Titulación A. Barómetro Universidad–Sociedad B. Sistema Interno de Garantía de la Calidad y Encuesta Anual de Satisfacción que elabora el Vicerrectorado de Calidad de la UCM	No presencial	Individual	Oficial	Medio
C1.1.1.6.2. Evaluar la calidad de la docencia A. Vías oficiales A.1. Programa DOCENTIA A.2. Barómetro de Seguimiento de la Actividad Docente B. Vías no oficiales B.1. Evaluaciones no oficiales de calidad docente elaboradas por los propios docentes. B.2. Evaluaciones no oficiales de calidad docente elaboradas por los propios estudiantes (Blog y mural con post-it con valoraciones sobre los docentes elaborada por estudiantes relacionados con Asamblea de Educación.	Presencial o no	Individual	Oficial o Alternativa	Micro
C1.1.1.6.3. Evaluar la calidad del Practicum - Encuesta de satisfacción con el Practicum (Vicedecanato de Practicum)	No presencial	Individual	Oficial	Medio
C1.1.1.6.4. Evaluar la calidad de los programas de movilidad	No presencial	Individual	Oficial	Extra

Fuente: Elaboración propia.

Son cuatro las vías de participación que forman el subámbito de la evaluación de la calidad universitaria. Tal y como se observa en la siguiente tabla, tres de ellas son no presenciales y una es de modalidad tanto presencial como no presencial (la evaluación puede realizarse tanto por medios telemáticos como de manera presencial); las cuatro vías son individuales, tres de ellas son oficiales y una de modalidad tanto oficial como alternativa (la evaluación de la calidad docente pueden realizarse de forma oficial por la propia universidad, o de forma no oficial por docentes y estudiantes con iniciativas particulares); y una de ellas es de rango

micro, dos son de rango medio y una es de rango extra (evaluación calidad programas de movilidad).

Viene bien recordar aquí que en el artículo 12 del Estatuto del Estudiantes de la UCM (1997) se reconoce el derecho del estudiantado a participar en el control de la calidad de la enseñanza y del rendimiento docente del profesorado, ya sea mediante la participación en encuestas elaboradas por la propia Universidad o mediante el envío de quejas.

En los apartados siguientes se muestran aquellas evidencias que mejor describen a cada una de las vías de la tabla 63.

9.2.2.6.1. Evaluación de la calidad de la Titulación y de la Universidad

A. Barómetro Universidad–Sociedad:

Por una parte, el Consejo Social de la Universidad Complutense de Madrid realiza cada curso un estudio titulado Barómetro Universidad–Sociedad, informes. En dicho estudio se recoge información sobre los estudiantes de la UCM respecto a cuestiones como el Sistema de Enseñanza, el Mercado Laboral, las expectativas de futuro, etc. Sobre el Sistema de Enseñanza Universitaria hay una pregunta en la que se pide a los estudiantes de la UCM que valoren en qué medida creen que su plan de estudio potencia la participación del alumno en clase. Las respuestas a dicha pregunta referentes a las ediciones de dicho Barómetro de los años 2015 y 2016 son los que aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 64. Q5 del Barómetro Universidad–Sociedad, informes 2015 y 2016

Q5. Sistema de enseñanza universitaria Según tu experiencia, ¿En qué medida crees que tu plan de estudio potencia la participación del alumno en clase, mucho, bastante, poco o nada de acuerdo?		
Curso	2014-2015	2015-2016
No sabe/no contesta	3,3%	1%
Nada	10,7%	7%
Poco	40,6%	28,8%
Bastante	37,8%	54,6%
Mucho	7,6%	8,6%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Barómetro Universidad –Sociedad, informes de 2015 y 2016, p.16.

Otra cuestión interesante que se hace en el Barómetro Universidad–Sociedad (Tabla 65), es preguntar a los estudiantes que valoren una serie de aspectos de la Universidad (Ambiente y vida universitaria, biblioteca, instalaciones deportivas, etc.), aspectos ligados con la calidad de la Universidad y de la experiencia de los estudiantes en sus respectivas titulaciones.

Tabla 65. Q6.1 del Barómetro Universidad–Sociedad, informes 2015 y 2016

Q6.1. VALORACIÓN DE LA UCM ¿Cómo valorarías... en/de la Universidad donde estudias? (Media de valoración, donde 10 es excelente y 0 es pésimo).		
Curso	2014-2015	2015-2016
Ambiente y vida universitaria	7,4	8,2
Biblioteca	7	7,8
Atención al estudiante	5,3	5,2
Instalaciones deportivas	5,3	6,6
Servicios de empleo	4,8	5
Eficacia en la gestión administrativa	4,8	4,6

Fuente: Consejo Social de la Universidad Complutense de Madrid, Barómetro Universidad – Sociedad, informes de 2015 y 2016, p.16.

B. Sistema Interno de Garantía de la Calidad y Encuesta Anual de Satisfacción que elabora el Vicerrectorado de Calidad de la UCM:

Por otro lado, una de las formas que tienen los estudiantes de la Facultad de Educación, en concreto, para evaluar la calidad de sus titulaciones es mediante el ejercicio de realizar quejas y sugerencias en el marco del Sistema Interno de Garantía de la Calidad (SIGC) con el objetivo de evaluar la calidad y mejorar los títulos impartidos por la Facultad y los servicios que oferta, tal y como se señala en el Reglamento de Quejas y Sugerencias de las Titulaciones de la Facultad de Educación.

Por otra parte, en las memorias anuales de seguimiento de los Grados de la Facultad de Educación se contemplan los análisis de los resultados obtenidos relativos a la satisfacción de los colectivos implicados en la implantación de los títulos, entre los que se encuentran los estudiantes, a partir de los datos obtenidos de la Encuesta Anual de Satisfacción que elabora el Vicerrectorado de Calidad de la UCM. En la Memoria anual de seguimiento del Grado en Pedagogía, del curso 2014/15, se relata el procedimiento para realizar dichas encuestas: “(...) el Vicerrectorado informa a los Decanatos de la apertura de la Encuesta, que suele ser entre abril y septiembre, y desde los Decanatos se informa a los profesores y al PAS. La Secretaría del centro y la Coordinadora del Grado se encarga de avisar a los alumnos de la importancia y necesidad de realizar las encuestas (a pesar de lo cual la participación sigue siendo baja), enviando hasta tres recordatorios cada uno de ellos”. (Memoria anual de seguimiento del Grado en Pedagogía curso 2014/15, p. 23)

En la misma Memoria se explican las características del cuestionario de satisfacción dirigido al estudiantado: “(...) está formado por 20 ítems cuya respuesta es una escala Likert de 10 puntos que recoge el nivel de satisfacción con aspectos como el profesorado, las instalaciones, las prácticas externas o la movilidad. Además, se incluyen unas preguntas de calificación como edad, sexo, curso, porcentaje de asistencia a las clases, y situación laboral.” (Memoria anual de seguimiento del Grado en Pedagogía curso 2014/15, p. 23).

Respecto a la participación de los estudiantes del Grado de Pedagogía respondiendo a dicho Cuestionario de Satisfacción durante el curso 14-15 (Imagen 15), se constata que: “ha sido superior a la de años anteriores, llegando al 16,29% de los alumnos (en el curso 13-14 fue del 10,59%). La participación sigue siendo baja, pero va aumentando.” (Memoria anual de seguimiento del Grado en Pedagogía curso 2014/15, p. 24). Lo cual supone una muy baja participación del estudiantado de dicho Grado en la evaluación de su Titulación.

Imagen 15. Tabla de valores medios obtenidos en la Encuesta Anual de Satisfacción del Alumnado del Grado en Pedagogía, cursos 12-13, 13-14 y 14-15

Aspecto valorado	2012-13	2013-14	2014-15
1Cumplimiento del horario de clases	8,3	8,1	7,7
2Cumplimiento del horario de tutorías	6,8	6,8	7,0
3Cumplimiento del programa	6,9	6,8	6,53
4Cumplimiento del plazo de notificación de calificaciones	6,1	6,3	5,6
5Utilidad del Campus Virtual	8,2	7,9	8,0
6Utilidad de las tutorías presenciales	7,2	7,3	7,3
7Organización de los contenidos de las asignaturas	6,5	6,3	6,0
8Nivel de solapamiento de contenidos de asignaturas	6,1	6	6,3
9Formación recibida sobre competencias de la titulación	6,2	6,1	5,7
11Metodología docente del profesorado	6,0	6,1	5,3
12Información disponible en la Web del centro	6,4	6,4	5,3
13Canales para realizar quejas y sugerencias	4,7	5,4	6,4
14Servicio de biblioteca	6,4	6,6	5,0
15Distribución de tareas a lo largo del curso	5,6	5,7	6,8
16Instalaciones para impartir docencia	5,1	5,7	5,0
16Instalaciones y recursos de apoyo a la docencia	5,2	5,5	5,4
17Utilidad de los contenidos en la Guía Docente	5,7	5,6	5,3
18Criterios de evaluación de asignaturas	5,9	6,4	5,6
19Satisfacción global con la titulación	6,8	6,6	6,1

Fuente: Memoria anual de seguimiento del Grado en Pedagogía, curso 2014/15, p. 24.

Por su parte, en la Memoria anual de seguimiento del Grado en Maestro de Educación Primaria del curso 2014/15, se señala que la participación de los estudiantes de dicho Grado respondiendo al Cuestionario de Satisfacción sobre la Titulación elaborado por el Vicerrectorado de Calidad de la UCM durante el curso 14-15 (Imagen 16): “ha sido superior a la de años anteriores, llegando al 6,44% de los alumnos (en el curso 13-14 fue del 1,41%)” (Memoria anual de seguimiento del Grado en Maestro de Educación Primaria del curso 2014/15, p. 20). Nuevamente, una participación muy pequeña por parte del estudiantado.

Imagen 16. Tabla de valores medios obtenidos en la Encuesta Anual de Satisfacción del Alumnado del Grado en Maestro de Educación Primaria, cursos 12-13, 13-14 y 14-15

Aspecto valorado	2012-13	2013-14	2014-15
Cumplimiento del horario de clases	7,92	8,95	8,02
Cumplimiento del horario de tutorías		8,09	6,78
Cumplimiento del programa		7,64	6,41
Cumplimiento del plazo de notificación de calificaciones		7,50	5,62
Utilidad del Campus Virtual	7,38	7,32	7,43
Utilidad de las tutorías presenciales		7,90	6,77
Organización de los contenidos de las asignaturas		7,82	6,09
Nivel de solapamiento de contenidos de asignaturas		6,55	5,8
Formación recibida sobre competencias de la titulación		6,18	5,16
Instalaciones para impartir docencia		6,27	5,39
Metodología docente del profesorado		5,82	5,22
Información disponible en la Web del centro		6,45	6,27
Canales para realizar quejas y sugerencias	4,93	5,59	5,03
Servicio de biblioteca	7,17	7,55	7,23
Distribución de tareas a lo largo del curso	4,94	5,52	5,54
Instalaciones y recursos de apoyo a la docencia		5,95	5,88
Utilidad de los contenidos en la Guía Docente		6,14	5,79
Criterios de evaluación de asignaturas		6,88	5,65
Satisfacción global con la titulación		6,73	6,1

Fuente: Memoria anual de seguimiento del Grado en Maestro de Educación Primaria, curso 2014/15, p. 20.

En el caso de la Memoria anual de seguimiento del Grado en Educación Social del curso 2014/15, se indica cómo durante el año anterior no tuvieron datos de satisfacción del alumnado con la Titulación de dicho Grado, ya que tan solo un estudiante cumplimentó la encuesta elaborada al respecto por el Vicerrectorado de Calidad (Imagen 17), sin embargo sí se recogen respuestas durante el curso 14-15: “Este año hemos conseguido una participación mayor incluso que cualquiera de los otros años sin ser esta excesiva. Un 18% de los estudiantes del grado participaron en las encuestas de satisfacción” (Memoria anual de seguimiento del Grado en Educación Social, curso 2014/15, p. 20.).

En la Memoria anual de seguimiento del Grado en Maestro de Educación Infantil del curso 2014/15 se señala que (p. 23) durante dicho curso un total de 126 estudiantes cumplimentaron la Encuesta de Satisfacción elaborada por el Vicerrectorado de Calidad (Imagen 18), cifra que corresponde a un 10% del total de alumnado del Grado de Educación Infantil.

Imagen 17. Tabla de valores medios obtenidos en la Encuesta Anual de Satisfacción del Alumnado del Grado en Educación Social, cursos 12-13, 13-14 y 14-15

PREGUNTA	Curso 11/12	Curso12/13	Curso13/14	Curso14/15
1. Nivel de cumplimiento del horario de las clases diarias	8,19	8.20	S/D	7,90
2. Nivel de cumplimiento del horario de las tutorías	6,83	7.34	S/D	6,94
3. Nivel de cumplimiento de los programas de las asignaturas	6,77	6.30	S/D	6,35
4. Nivel de cumplimiento de los plazos de notificación de calificaciones	7,37	6.23	S/D	6,56
5. Grado de utilidad del Campus Virtual	8,16	7.77	S/D	7,80
6. Grado de utilidad de las tutorías presenciales	7,23	7.58	S/D	7,18
7. Los contenidos de las asignaturas están organizados	6,62	5.86	S/D	6,02
8. Nivel de solapamiento de contenidos entre asignaturas	6,21	5.89	S/D	6,63
9. Formación recibida en relación con las competencias vinculadas a la Titulación	6,14	4.75	S/D	4,89
10. Instalaciones para impartir la docencia (aulas de clase, salas de estudio)	4,74	4.12	S/D	5,50
11. Metodología docente del profesorado	6,16	5.27	S/D	5,16
12. Información disponible en la WEB del Centro	6,31	5.39	S/D	6,37
13. Canales para realizar quejas y sugerencias	5,16	4.00	S/D	3,93
14. Servicio Biblioteca	6,53	6.27	S/D	6,87
15. Distribución de tareas a lo largo del curso	5,84	5.59	S/D	5,43
16. Instalaciones y recursos de apoyo a la docencia (laboratorios, talleres, aulas de informática, proyectores)	5,44	4.44	S/D	4,98
17. Utilidad de los contenidos en la Guía Docente	5,81	5.00	S/D	5,27
18. Criterios de evaluación de las asignaturas	6,30	5.95	S/D	5,68
19. Satisfacción global con la Titulación	6,42	5.16	S/D	5,59
20. Movilidad (Sócrates/Erasmus, Séneca, etc.)	4	6.67	S/D	5,10
21. Prácticas externas o pre-profesionales	5,65	5.71	S/D	6,95
Participación	12,91%	10,07%	S/D	18,08%

Fuente: Memoria anual de seguimiento del Grado en Educación Social, curso 2014/15, pp. 24-25.

Imagen 18. Tabla de valores medios obtenidos en la Encuesta Anual de Satisfacción del Alumnado del Grado en Maestro de Educación Infantil, cursos 12-13, 13-14 y 14-15

SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES - COMPARATIVA		2014/15	2013/14	2012/13	2011/12
Orden	ITEM	Media	Media	Media	Media
1	1. Nivel de cumplimiento del horario de las clases diarias	8,20	8,48	8,12	8,10
2	21. Prácticas externas o pre-profesionales	7,80	8,41	8,06	7,37
3	5. Grado de utilidad del Campus Virtual	7,84	7,78	7,57	7,90
4	14. Servicio Biblioteca	7,23	7,19	7,18	7,11
5	6. Grado de utilidad de las tutorías presenciales	6,87	7,04	6,96	6,75
6	2. Nivel de cumplimiento del horario de las tutorías	7,25	7	6,71	6,65
7	3. Nivel de cumplimiento de los programas de las asignaturas	6,68	6,73	6,54	6,47
8	7. Los contenidos de las asignaturas están organizados	6,27	6,54	6,56	6,31
9	12. Información disponible en la WEB del Centro	6,56	6,39	6,16	6,18
10	4. Nivel de cumplimiento de los plazos de notificación de calificaciones	6,16	6,11	5,95	6,04
11	19. Satisfacción global con la Titulación	5,80	6,09	6,15	5,96
12	18. Criterios de evaluación de las asignaturas	5,94	6,08	5,96	5,54
SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES - COMPARATIVA		2014/15	2013/14	2012/13	2011/12
13	20. Movilidad (Sócrates/Erasmus, Séneca, etc.)	4,15	6	5,63	4,26
14	11. Metodología docente del profesorado	5,40	5,80	5,86	5,62
15	16. Instalaciones y recursos de apoyo a la docencia (laboratorios, talleres, aulas de informática, proyectores)	5,56	5,70	5,12	4,86
16	17. Utilidad de los contenidos en la Guía Docente	5,58	5,60	5,37	5,31
17	15. Distribución de tareas a lo largo del curso	5,75	5,59	5,27	4,96
18	8. Nivel de solapamiento de contenidos entre asignaturas	5,66	5,56	5,94	5,76
19	9. Formación recibida en relación con las competencias vinculadas a la titulación	5,20	5,48	5,79	5,48
20	10. Instalaciones para impartir la docencia (aulas de clase, salas de estudio)	5,18	5,39	5,10	4,70
21	13. Canales para realizar quejas y sugerencias	4,66	4,94	5,09	4,72

Fuente: Memoria anual de seguimiento del Grado en Maestro de Educación Infantil del curso 2014/15, pp. 23-24.

9.2.2.6.2. Evaluar la calidad de la docencia

Además de los ítems sobre la calidad de la enseñanza de los docentes contemplados en la Encuesta de Satisfacción del Alumnado con su Titulación elaborada por el Vicerrectorado de Calidad, hay otras vías dirigidas específicamente a la evaluación de la calidad de la docencia. Algunas de ellas son vías oficialmente establecidas por la propia Universidad y otras son vías extraoficiales, ya sean realizadas por iniciativa de docentes o de estudiantes.

A. Vías oficiales:

Entre las vías oficiales dirigidas concretamente a evaluar la docencia nos encontramos con el Programa DOCENTIA y con el Barómetro de Seguimiento de la Actividad Docente de la UCM.

A.1. Programa DOCENTIA:

El Programa DOCENTIA se convoca por parte de la Universidad anualmente al inicio de curso con el objeto de que los docentes, que voluntariamente lo soliciten, se sometan a una evaluación de su calidad docente por parte de los estudiantes de las materias que vayan a impartir. Los estudiantes, voluntariamente también, evalúan de forma anónima a sus docentes respondiendo a una serie de ítems de un cuestionario para tal fin. Finalmente, una vez recogidas y analizadas las respuestas, se les envían los resultados a cada docente con el objetivo de que los tenga en cuenta de cara a mejorar su docencia.

Algunos testimonios por parte de docentes entrevistados indican la baja participación por parte de sus estudiantes a la hora de responder al cuestionario de evaluación de DOCENTIA:

EG-7 – (...), hay un programa que se llama DOCENTIA, que nos evaluamos voluntariamente. No es obligatoria para todos los profesores. Yo siempre la pido, y les tengo que estar persiguiendo a mis alumnos para que rellenen la encuesta. O sea, que es para saber yo si están conformes conmigo o no. (...). Hay una forma oficial y no lo rellenan. Tenemos encuestas de satisfacción para todo el personal, tanto los profesores como el PAS como los estudiantes y demás, y no participan, la participación es mínima.

En la misma línea informa otra docente sobre la baja participación de los estudiantes a la hora de evaluar a sus docentes mediante la encuesta de DOCENTIA:

CG-2 – Luego por ejemplo se les pide todos los años,... se les pide a todos los alumnos -bueno a los que participamos en la Evaluación de la Calidad Docente, en DOCENTIA- les pedimos que nos hagan la evaluación como profesores, se dice en clase, se les manda por correo, se les pide por favor, y tenemos una participación muy baja. Hablamos de muy baja, te hablo de menos del 50%. (...). Yo tengo dos grupos de 1º, uno en Pedagogía y uno en Infantil. Y a pesar de que se lo digo y les explico para qué lo queremos, que es anónimo, que tal y que cual,... lo hacen desde su casa, no tienen que molestar, son 5 minutos... tenemos una participación de menos del 50%. Y yo me llevo bien con ellos, eh, o sea que... pero que no lo hacen.

Entrevistador – ¿Pero esa evaluación cómo funciona?

CG-2 – Esa evaluación es la evaluación de la calidad docente. El Programa DOCENTIA, que es una evaluación voluntaria que pedimos los profesores al principio

de curso, sale la convocatoria, entonces los profesores que queremos nos apuntamos. Entonces tenemos que dar una información nuestra de cómo damos las clases.

Entrevistador – ¿Es voluntaria o es un programa de la Facultad o de la Universidad de la UCM?

CG-2 – Universidad, universidad. Y entonces nos hacen una serie de preguntas a nosotros como profesores, y luego a los alumnos nos evalúan pues en cuanto a cómo nos dirigimos a ellos, qué dominio de la materia tenemos, qué tal es la evaluación,... en fin, una serie de... -bastante mejorable la encuesta que se hace, pero bueno– una serie de ítems relacionados con la calidad docente. Y ya te digo que es voluntaria, que a nosotros nos sirve como..., bueno pues como para ver cómo va, cómo damos las clases. Pero que participan muy poco.

A.2. Barómetro de Seguimiento de la Actividad Docente:

Además del Programa DOCENTIA, la UCM realiza anualmente un barómetro de seguimiento de la actividad docente, que tiene como ámbito los Grados y las Licenciaturas (a extinguir) y que utiliza a los estudiantes como informantes. Los datos de participación de los estudiantes en dicho barómetro hacen referencia al conjunto de la UCM sin distinguir entre Facultades. Dicho barómetro se realiza cada curso, desde el 2006-2007, y en cada uno se hace con un panel constante de estudiantes seleccionados previamente. En el Informe de Seguimiento de la Actividad Docente del curso 2015-2016, se incluyen los datos correspondientes a las 8 olas de recogida de información que tuvieron lugar los días 26 de noviembre y 16 de diciembre de 2015, y 18 de enero, 16 de febrero, 10 de marzo, 11 y 26 de abril y 12 de mayo de 2016. Según se especifica en el Informe del curso 15-16 (p. 6), con el fin de mantener el compromiso de los estudiantes participantes en el barómetro a lo largo de las ocho olas, se les ofreció durante dicho curso, al igual que en años anteriores, un incentivo consistente en la obtención de un crédito.

En el curso académico 2015-16, la invitación para participar en el barómetro de seguimiento de la actividad docente se realizó directamente a través del correo institucional de los estudiantes, siguiendo el procedimiento utilizado ya en los cuatro cursos anteriores. Según el Informe del curso 2015-2016 (pp. 6-7), en las ediciones comprendidas entre 2006-2007 y 2010-2011, la invitación a participar en el proyecto se hacía mediante correo postal, método de contacto que arrojaba una mayor tasa de inscripción en el panel, por lo que se contactaba inicialmente sólo con unos 4.000 estudiantes. Con el propósito de mantener estable el número bruto de estudiantes participantes, en el curso 15-16 se realizó una selección aleatoria de 15.051 estudiantes invitados a participar, previendo la mortalidad que supone el número de alumnos que no consultan su cuenta de correo UCM y el error, de algo

más del 3%, en el listado de correos electrónicos provocado por factores diversos (direcciones erróneas, buzones llenos, correos no UCM, etc.). De dicho total, aceptaron la invitación un 17,5% de la muestra invitada. El índice de aceptación es entonces claramente bajo si se compara con la tasa de aceptación del curso 2010-2011, que fue del 31,1%, o del 2009-2010, que fue del 28,4%, pero ligeramente superior a la de los últimos tres cursos (ya que, durante 2011-2012, fue del 8,0%, en el curso 2012-13, del 8,3%, en 2013-14, del 9,9% y 12,2% en 2014-15).

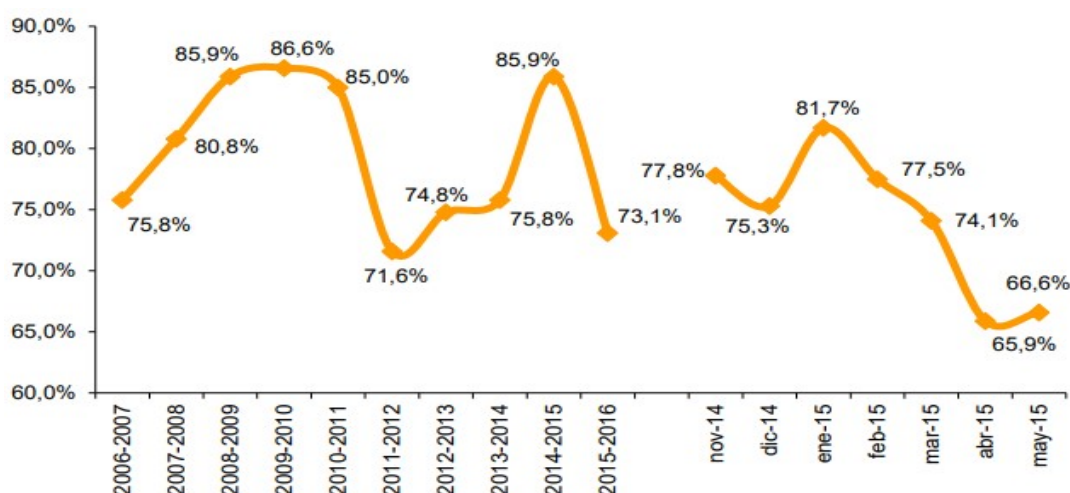
Tabla 66. Aceptación a formar parte del panel del barómetro de seguimiento de la actividad docente, curso 15-16, y tasa de respuesta por meses

Curso	Aceptación a formar parte del Barómetro	Tasa de respuesta						
		Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abril	mayo
2006-07	28,8%	67,2%	63,3%	77,8%	81,8%	89,8%	78,3%	75,8%
2007-08	24,9%	84,4%	84,2%	79,5%	82,7%	80,6%	79,0%	80,8%
2008-09	24,2%	86,4%	88,4%	87,2%	87,3%	84,4%	83,3%	85,9%
2009-10	28,4%	78,3%	85,6%	88,8%	89,4%	85,5%	83,9%	86,5%
2010-11	31,2%	87,6%	87,7%	86,5%	85,2%	84,6%	82,3%	81,4%
2011-12	8%*	-	-	79,1%	79,1%	68,1%	67,0%	64,8%
2012-13	8,3%*	84,5%	81,1%	77,7%	76,0%	67,5%	66,6%	67,7%
2013-14	9,9%*	84,7%	77,9%	78,5%	76,7%	73,6%	71,5%	67,8%
2014-15	12,2%*	90,3%	81,4%	76,1% *	82,2%	71,5%	73,6%	68,4%
2015-16	17,5%*	77,8%	75,3%	81,7%	77,5%	74,1%	65,9%	66,6%

Fuente: Informe sobre el Seguimiento de la Actividad Docente 2015-2016 (p. 6).

* Invitación a participar por medio del correo electrónico institucional.

Imagen 19. Gráfico de la tasa de participación de los panelistas durante el curso 2015-2016 y su evolución durante los 10 años previos



Fuente: Informe sobre el Seguimiento de la Actividad Docente 2015-2016 (p. 7).

En el mismo informe (p. 7) se detalla que, una vez aceptada la invitación, los estudiantes que formaban parte del panel arrojaron una participación media del 73,1%. En el gráfico de la imagen 19 puede verse cómo ha evolucionado la participación a lo largo del curso en

forma descendente, a pesar del incentivo, y la comparación del dato de este año con el de los 10 precedentes. Se trata de una tasa comparable a la de los cursos 2011-2012 a 2013-2014, pero inferior a la del pasado año que fue del 85,9%.

Finalmente, en dicho Informe de 2015-2016 se llega a la siguiente conclusión respecto a la participación de los estudiantes (p. 30):

En general, los datos muestran el elevado y mantenido compromiso de los alumnos con el barómetro de seguimiento de la actividad docente, lo que se manifiesta en que, en este año, responde positivamente a la invitación a participar en el mismo un número bruto de estudiantes similar al de anteriores ediciones. La tasa de respuesta ha disminuido en el curso 2015-16 respecto del anterior en más de diez puntos y se ha situado en un 73,1% de participación, una cifra más acorde con la participación de los cursos, 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014. Por meses, como ocurre de manera repetida todos los años, la tasa de respuesta en cada ola del barómetro ha ido descendiendo ligeramente a medida que avanzaba el curso.

B. Vías no oficiales:

B.1. Evaluaciones no oficiales de calidad docente elaboradas por los propios docentes:

Además de las vías oficialmente establecidas para que los estudiantes evalúen la calidad docente, algunos profesores optan por evaluaciones alternativas diseñadas por ellos. Es el caso de una de las docentes entrevistadas (EG-7): "(...). Porque yo todos los años a principios de clase y al final de curso les hago una encuesta anónima de caritas sonrientes y tal, como a los pequeños, como son maestros pues digo más distendido."

También hay docentes que realizan evaluaciones alternativas de forma complementaria a las oficiales, como es el caso de este otro docente entrevistado:

D.RE – He hecho aparte del DOCENTIA, que también lo he pedido pero que todavía no tengo resultados, he hecho en una de las asignaturas –mañana voy a hacer otro– una pequeña evaluación donde les pido que me digan ¿Cuáles son, a nivel cualitativo, las cosas que más le han gustado, las que menos? Y entre las cosas que me han dicho que más les ha gustado, es ese ambiente de participación, ese ambiente de discusión. Ha habido gente que me ha dicho, incluso dice: "Yo no suelo hablar en clase, en esta asignatura pues he hablado mucho más". Entonces, pues en ese sentido estoy contento.

Entrevistador – Es una evaluación de elaboración propia, ¿no? La parte de...

D.RE – Sí, un cuestionario que he hecho con cinco preguntas a nivel cualitativo porque el DOCENTIA es más cuantitativo. Esta que te digo es más cualitativa ¿Qué

temas te han gustado más, qué temas te han gustado menos, qué mejorarías, qué no mejorarías? Les he hecho una escala también, hay una técnica que se utiliza en marketing, que es: "¿Recomendaría esta asignatura a algún amigo o familiar?" Entonces les he hecho esa técnica por ver dónde me situaría. Se llama IPN, Índice de Promotores Netos. Y en la que hice ayer, la de mañana veremos, la que hice la semana pasada, salió un nueve con treinta y tres, que está muy bien, es una nota muy buena, es entre uno y diez, entonces bueno, pues, en ese sentido estoy contento.

B.2. Evaluaciones no oficiales de calidad docente elaboradas por los propios estudiantes:

Al respecto se cuenta con el testimonio de una directora de uno de los Departamentos de la Facultad de Educación:

DD-3 – Y ha tenido que ver un poco con, a veces también con lo mejora interna, porque hubieron iniciativas que fueron muy controvertidas porque hubo alguno que se le ocurrió hacer un mural y poner post-it de esos con “este profesor da muy bien las clase”, “menganito las da fatal”, una serie de cosas, en fin... (...) Había, el año pasado o el antepasado, un blog -que no sé si existe todavía- en la que ahí empezaron a verter – investiga sobre el blog, porque el blog sí que era una cosa participativa y no me acuerdo cómo diablos se llamaba – había un blog en el que ahí empezaban también a poner cosas y a decir cosas. A veces se decían cosas de los profesores, y entonces fue esa cosa que empezó a aparecer de esos post-it que ponían de los malos y los buenos... Otra cosa que ponían, profesores que no dejan o esquirolas por la huelga... cosas así.

9.2.2.6.3. Evaluar la calidad de las Prácticas Externas

Desde el Vicedecanato de Practicum de la Facultad de Educación, se realiza una encuesta de satisfacción de los estudiantes con las Prácticas, que es administrada a través del Campus Virtual del Espacio de Coordinación del Grado. En las memorias anuales de seguimiento de los Grados de la Facultad, se hace un análisis de la calidad de las prácticas externas de los estudiantes.

En la Memoria anual de seguimiento del Grado en Pedagogía no se recogen datos de la participación de sus estudiantes en dicha evaluación, sino que tan solo se da directamente los resultados de la evaluación (p. 21): “La satisfacción media de los estudiantes con las prácticas externas ha sido para el curso 14-15 de 6,75. Este dato es algo peor que en el curso anterior, cuando se alcanzó un 8,32.”

En la Memoria anual de seguimiento del Grado en Maestro de Educación Primaria del curso 2014/15 (p.17) se destaca que hubo un ligero aumento en las respuestas recibidas (8 % frente al 6 % del curso anterior) a la encuesta de satisfacción con las Prácticas del Vicedecanato de Practicum. Ambas cifras de participación estudiantil en dicha encuesta muy bajas.

En el caso de la Memoria anual de seguimiento del Grado en Educación Social del curso 2014/15, no se dispone de datos de la Encuesta de Satisfacción del Vicedecanato de Practicum, pero cuenta con encuestas de satisfacción propias en las que participaron 181 estudiantes.

Por su parte, en la Memoria anual de seguimiento del Grado en Maestro de Educación Infantil del curso 2014/15 (p. 20) se recoge que la participación de los estudiantes en la encuesta de evaluación del Practicum había sido de 69 estudiantes sobre un total de 935 (escasamente un 7,4%), valores un poco más inferiores que el curso anterior que se obtuvo un 8,41% de participación. Como medida para paliar tan baja participación estudiantil se propone (p. 21): “Para el próximo curso se seguirá fomentando el nivel de participación en las encuestas y se estudiarán los mecanismos para mejorar dicha tasa, entre los que se valorarán la posibilidad de plantear la evaluación con carácter obligatorio”.

Precisamente, la misma idea de hacer obligatoria la participación de los estudiantes en la encuesta de satisfacción del Practicum la propone una destacada miembro del Decanato:

EG-7 – (...) les hacemos una encuesta que es totalmente anónima sobre su satisfacción con el Practicum. Les preguntamos que qué tal el centro docente en el que han estado, qué tal el tutor del centro que les ha acogido, qué tal el tutor de la Facultad, qué mejorarían... no contestan. Este año lo voy a hacer obligatorio, sino no van a ser evaluados. Es que si no, no sabemos lo que hay, porque te puede llegar pues el alumno que tiene problemas en el centro y eso, que te viene a ver específicamente, pero no sabemos realmente lo que estamos haciendo.

Por otra parte, las prácticas externas extracurriculares gestionadas por el Centro de Orientación, Información y Empleo también se someten a la evaluación por parte de los estudiantes participantes (Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes curso 2014-2015, p. 28): “Con el fin de evaluar la calidad de los programas de prácticas gestionados, a través de GIPE [**Gestión Integral de Prácticas Académicas Externas**] los estudiantes y tutores de las entidades, deben cumplimentar un cuestionario de satisfacción cuando ha transcurrido la mitad del periodo de prácticas y al finalizar el mismo”.

9.2.2.6.4. Evaluar la calidad de los Programas de Movilidad

En las memorias anuales de seguimiento de los Grados de la Facultad también se hace un análisis de la calidad de los programas de movilidad a partir de cuestionarios cumplimentados por los estudiantes participantes del Vicerrectorado de Relaciones Internacionales o de las encuestas de satisfacción de la propia UE.

En la Memoria anual de seguimiento del Grado en Pedagogía del curso 2014/15 (p. 22), se dispone de datos de los cuatro estudiantes de la Titulación que realizaron estancias académicas en el extranjero mediante el Programa de Erasmus Estudios y los cuatro estudiantes valoran su experiencia como muy satisfactoria. En el caso de Erasmus Prácticas (p.23), solo un estudiante del Grado en Pedagogía participó en el programa en el curso 14-15, que afirma estar muy satisfecho con la experiencia en general.

Igualmente, en la Memoria anual de seguimiento del Grado en Maestro de Educación Primaria del curso 2014/15 (p. 18), se dispone de datos de los 12 estudiantes de dicho Grado que realizaron Erasmus Estudios. La encuesta fue contestada por 9 estudiantes (un 75% de ellos). Los nueve estudiantes valoran su experiencia como muy satisfactoria. En el caso de Erasmus Prácticas (p. 19), 19 estudiantes del Grado en Educación Primaria participaron en el programa, de los cuales realizaron la encuesta 14 (el 73%).

Por su parte, en la Memoria anual de seguimiento del Grado en Educación Social del curso 2014/15 (pp. 23-24) se recoge cómo durante dicho curso nueve estudiantes se acogieron a este tipo de programas, pero no hay datos de participación en la encuesta de evaluación.

Finalmente, en la Memoria anual de seguimiento del Grado en Maestro de Educación Infantil del curso 2014/15 (p. 22) en la cual se recoge que la Unión Europea realizó unas Encuestas de Satisfacción a los Estudiantes Erasmus, y que tanto los dos estudiantes del Grado que disfrutaron del programa de movilidad Erasmus Estudios como los once estudiantes en Erasmus Prácticas, contestaron a la encuesta de la Unión Europea.

9.2.3. Ámbito formativo (C1.1.2.)

Tras el ámbito político, el siguiente ámbito de participación con más vías es el ámbito formativo, con ocho vías de participación en total, repartidas a su vez en tres subámbitos: 1. Formativo-académico (C1.1.2.1.), 2. Formativo-investigación (C1.1.2.2.) y 3. Formativo-laboral (C1.1.1.2.3.).

Sin embargo, desde el punto de vista del número total de ejemplos de actividades o eventos concretos, es decir, el número total de oportunidades para participar, es seguramente el más numeroso. Al respecto cabe subrayar que, por ejemplo, tan solo en la Facultad de

Educación se celebraron durante el curso 2014-2015 unos 55 eventos formativos oficiales y otros 76 durante el curso 2015-2016; y todo ello sin sumar otras acciones formativas de corte alternativo o aquellas organizadas en la UCM fuera de su Facultad de Educación, pero abiertas a sus estudiantes, resultando un monto total no calculado en la presente investigación. Estas cifras, como ejemplo, hacen ver de forma más certera el auténtico tamaño del ámbito formativo hasta constituirse en el ámbito de participación que más oportunidades de participación diferente ofrece al estudiantado, ya sea mediante formación académica curricular, extracurricular, relacionada con la investigación o mediante la realización de prácticas.

9.2.3.1. Subámbito formativo-académico (C1.1.2.1.)

Tabla 67. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del subámbito formativo-académico (C1.1.2.1.)

<u>VÍAS DE PARTICIPACIÓN</u>	C1.2. Modalidades			C1.3. Rango
	Presencial o No presencial	Individual o Colaborativa	Oficial o Alternativa	
C1.1.2.1.1. Participar en eventos formativos. Por ejemplo: A. Cursos-talleres del Área de Formación del Servicio de Orientación Universitaria (SOU): 22 durante el curso 2014-2015 y 23 durante el curso 2015-2016. B. Actividades y eventos formativos organizados por docentes, grupos de investigación, departamentos, etc. (Talleres, Seminarios, Jornadas, Congresos, etc.): 33 durante el curso 2014-2015 y 52 durante el curso 2015-2016. C. Actividades y eventos formativos organizados por Asamblea de Educación (AE): 7 eventos (ver letras de la A a la F del siguiente punto).	Presencial	Individual	Oficiales o alternativos	Medio, Macro
C1.1.2.1.2. Participar en la organización (además de asistir) de eventos formativos. Por ejemplo: A. Huerto escolar de la Oprimida (AE) B. Paseos Pedagógicos, visitas a centros educativos para aprender (AE) C. Iniciativa de "la Uni en la Calle" (AE) D. Grupo de aprendizaje colectivo universitario (AE) E. Proyección y debate sobre el documental "Enseñame pero bonito" (AE) F. Ciclo de cine feminista - Grupo de género (AE) G. Talle de defensa personal (AE) H. Organizar unas jornadas - "Jornadas Educatixs" (iniciativa exclusiva de estudiantes de Ed. Soc.) I. Jornada de la Diversidad Funcional J. Congreso Iberoamericano de Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto K. XII Congreso Internacional y XXXII Jornadas de Universidades y Educación Especial.	Presencial	Colaborativa (horizontal o vertical)	Oficiales o alternativos	Medio, Macro, Extra

<u>VÍAS DE PARTICIPACIÓN</u>	C1.2. Modalidades			C1.3. Rango
	Presencial o No presencial	Individual o Colaborativa	Oficial o Alternativa	
C1.1.2.1.3. Realizar aportaciones (ponencias, comunicaciones, creaciones para concursos, etc.) en eventos científicos-académicos	Presencial o no	Individual o Colaborativa horizontal	Oficial	Medio
C1.1.2.1.4. Participar en el Huerto Didáctico Ecológico del Proyecto Eco-Sou	Presencial	Colaborativa horizontal	Oficial	Medio
C1.1.2.1.5. Realizar estancias académicas en otra universidad	Presencial	Individual	Oficial	Extra

Fuente: Elaboración propia.

Dentro del subámbito formativo-académico encontramos cinco vías de participación. Es el subámbito formativo más grande tanto en número de vías de participación como de ejemplos concretos de las mismas. Según modalidad y rango, sus cinco vías se clasifican de la siguiente manera: cuatro vías presenciales y una tanto presencial como no (las aportaciones en congresos, mediante comunicaciones, poster, etc., pueden ser presenciales o no); dos vía individuales; una colaborativa horizontal, una colaborativa (tanto vertical como horizontal), y una tanto individual como colaborativa horizontal (las aportaciones en congresos pueden ser individuales o colaborativas indistintamente); tres vías oficiales y dos tanto oficiales como alternativas; y, finalmente, dos vías de rango medio, una de rango tanto medio como macro, una vía tanto de rango medio como de rango macro y extra, y una vía de rango extra.

En los siguientes apartados se exponen aquellas evidencias que mejor describen a cada una de las vías de participación expuestas en la tabla 67.

9.2.3.1.1. Participar en eventos formativos

A. Cursos-talleres del Área de Formación del Servicio de Orientación Universitaria (SOU) de la Facultad de Educación:

A1. Curso 2014-2015, 22 eventos formativos del SOU:

Los cursos y talleres organizados por el Área de Formación del Servicio de Orientación Universitaria (SOU) de la Facultad de Educación, durante el curso 2014/2015, fueron los que se enumeran a continuación, hasta sumar un total de 22 eventos formativos (Memoria Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado curso 2014-2015, pp. 10-12):

1. SOU-estuTutor: Formación de Estudiantes Tutores en Acción Parte I (25 y 26 de septiembre 2014). Facultad de Educación.

2. SOU-estuTutor: Formación de Estudiantes Tutores en Acción Parte: II (26 de septiembre 2014 a junio 2015). Facultad de Educación.
3. SOU Profesional: Adquisición cooperativa de competencias para favorecer la inserción laboral de los estudiantes de la Facultad de Educación (7 y 8 de noviembre 2014 y 12 diciembre 2014). Facultad de Educación.
4. Animación Sociocultural para la Tercera Edad (8,9 y 10 de octubre de 2014). Facultad de Educación.
5. Menores en riesgos de exclusión: estrategias prácticas adaptadas al marco social actual (21, 22 y 23 de octubre 2014). Facultad de Educación.
6. Abordaje de los trastornos en la infancia en la época actual (4, 5 y 6 de noviembre 2014). Facultad de Educación.
7. Aprendizaje Servicio Solidario (ApS): Una Metodología Educativa Innovadora (6 y 7 de noviembre de 2014). Facultad de Educación.
8. Estrategias de Intervención para el niño con TDA/H (14, 21 y 28 de noviembre de 2014). Facultad de Educación.
9. Neuropsicología, Aprendizaje y Educación: Implicaciones prácticas en el aula (5, 12 y 19 de Diciembre 2014). Facultad de Educación.
10. Flamenco en el aula: aprender a través del flamenco (5, 12 y 19 de diciembre de 2014). Facultad de Educación.
11. Prevención y detección del abuso sexual en la infancia (14, 15 y 16 de enero 2015). Facultad de Educación.
12. Hablar en público (6, 13 y 23 de febrero 2015). Facultad de Educación.
13. Competencias Expresivo-Comunicativas del Docente en el Aula (18,18 y 20 de febrero). Facultad de Educación.
14. Creación Audiovisual (6, 13 y 20 de marzo 2015). Facultad de Educación.
15. Ser para Educar: programa de gestión emocional para futuros educadores (3, 4 y 5 de marzo 2015). Facultad de Educación.
16. Introducción al Mindfulness en Educación (8, 15, 22 y 29). Facultad de Educación. - Danza y Teatro Físico como Herramientas para la transmisión de valores Sociales y Lingüísticos (10, 16 y 17 de abril de 2015). Facultad de Educación.
17. Taller de herramientas para la intervención con familias (10, 17 y 21 de abril de 2015). Facultad de Educación.
18. Concienciación Vial para Universitarios (4, 5 y 6 de mayo). Facultad de Educación.
19. Taller de psicomotricidad en el medio educativo (12, 13 y 14 de mayo 2015). Facultad de Educación.
20. Herramientas y Estrategias de Intervención en Centros de Menores de la Perspectiva Psicodinámica y Sistémica (21 y 22 de mayo). Facultad de Educación.

21. Día de la Tutoría: Un día en el que reconocen el trabajo realizado por toda la comunidad educativa y donde se dan a conocer nuevos proyectos. Al finalizar habrá un recital de D. Fernando Bárcena acompañado por D. Adri Vidi al violonchelo (15 de junio). Facultad de Educación.
22. Estrategias socioeducativas para favorecer el aprendizaje y la inclusión social (15, 16 y 17 de junio 2015). Facultad de Educación.

A2. Curso 2015-2016, 23 eventos formativos del SOU:

Los Cursos y talleres organizados por el Área de Formación del Servicio de Orientación Universitaria (SOU) de la Facultad de Educación, durante el curso 2015/2016, fueron los que se enumeran a continuación, hasta sumar un total de 23 eventos formativos (Memoria Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado curso 2015-2016, pp. 13-15):

1. Programa SOU-estuTutor: Formación de Estudiantes Tutores en Acción (Parte I) (22 y 23 de septiembre de 2015).
2. Programa SOU-estuTutor: Formación de Estudiantes Tutores en Acción (Parte II) (Desde el 23 de septiembre de 2015 a marzo 2016).
3. Aprender a colaborar en las aulas ¡Entre todos, mejor! (28, 29 y 30 de octubre de 2015).
4. Animación Sociocultural para la Tercera Edad (29 y 30 de octubre de 2015).
5. Adquisición cooperativa de competencias para favorecer la inserción laboral de los estudiantes de la Facultad de Educación (2ª semana de octubre de 2015 (2 días seguidos), última semana de octubre de 2015 (1 día), 1ª semana de noviembre de 2015 (1 día), 3ª semana de noviembre de 2015 (1 día).
6. Flamenco en el aula: aprender a través del flamenco (13, 20 y 27 de noviembre de 2015).
7. Pautas educativas para prevenir el acoso escolar y otras formas de violencia. (5 y 6 de noviembre de 2015).
8. Prevención y detección del abuso sexual en la infancia (Noviembre de 2015).
9. II Jornadas sobre Diversidad funcional compartiendo capacidades (2 y 3 de diciembre de 2015).
10. Semana Solidaria (30 de noviembre al 4 de diciembre de 2015). Facultad de Educación.
11. Mindfulness en la educación (15, 22 y 29 de enero de 2016).
12. Hablar En Público (Febrero de 2016).
13. Curso de Presentaciones Eficaces (15, 22, 29 de enero y 5 y 12 de febrero de 2016).
14. Estrategias de intervención para el niño con TDA/H (12, 19 y 26 de febrero de 2016).

15. Intervención sistémica en el aula: de la escuela a casa (26 de febrero y 4 y 11 de marzo de 2016).
16. Taller monográfico: "El Circo como herramienta educativa" (3, 4, 10, y 11 de marzo de 2016).
17. Trabajo en Centros de Menores: Herramientas y estrategias de intervención desde la perspectiva psicodinámica y sistémica (Partel), (16 y 17 de marzo de 2016).
18. Imagen corporal y culto al cuerpo en la sociedad de la imagen: estrategias de actuación desde una perspectiva de género en el ámbito escolar (31 marzo, 1, 7 y 8 de abril de 2016).
19. SER PARA EDUCAR: inteligencia emocional para futuros educadores (6, 7 y 8 de abril de 2016).
20. Taller Psicoescritura: conocernos a través de la escritura (22 y 29 de abril y 6 y 13 de mayo de 2016).
21. Concienciación Vial para Universitarios (9, 10 y 11 de mayo de 2016).
22. Estrategias Socioeducativas Para Favorecer El Aprendizaje y La Inclusión Social (13, 14 y 15 de junio de 2016).
23. Trabajo en Centros de Menores: Herramientas y estrategias de intervención desde la perspectiva psicodinámica y sistémica (Partel), (16 y 17 de junio de 2016).

B. Actividades y eventos formativos organizados por docentes, grupos de investigación, departamentos, etc. (Talleres, Seminarios, Jornadas, Congresos, etc.):

B1. Curso 2014-2015, 33 eventos formativos:

Las actividades y eventos formativos extracurriculares más destacados (Talleres, Seminarios, Jornadas, Congresos, etc.), organizados por iniciativa de diversos docentes, grupos de investigación, Departamentos, etc., realizados en la Facultad de Educación durante el curso 2014/2015 fueron los que se enumeran a continuación, hasta sumar un total de 33 eventos formativos (Memoria Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado, curso 2014-2015, pp. 3-10):

1. Recital de poesía y música por el grupo Zanfónia (16 de septiembre de 2014). Organizado por el grupo Zanfónia.
2. "II Seminario Internacional sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje. Haciendo una enseñanza para todos" (23 al 25 de septiembre de 2014). Organizado por los grupos de investigación INDUCT (UCM) y FIT (UAH).
3. Conferencia de D^a Susana Cordeiro Guerra, investigadora del Departamento de Ciencia Política del Massachusetts Institute of Technology (8 de octubre de 2014). Organizado por el Decanato.

4. Seminario Permanente Curso 2014/2015. Organizado por la Sección Departamental de SOC VI. Programa:
 - i. Miércoles, 8 de octubre de 2014, a las 15,30. Julio Carabaña (UCM), María Fernández Mellizo-Soto (UCM), Dulce Manzano (UCM), José S. Martínez (Universidad de la Laguna). “Tasas de escolarización y desigualdad a lo largo del ciclo económico (I)”.
 - ii. Miércoles, 15 de octubre de 2014, a las 15,30. Julio Carabaña (UCM), María Fernández Mellizo-Soto (UCM), Dulce Manzano (UCM), José S. Martínez (Universidad de la Laguna). “Tasas de escolarización y desigualdad a lo largo del ciclo económico (II)”.
 - iii. Lunes, 21 de octubre de 2014. María Fernández Mellizo-Soto y José Saturnino Martínez García, “Desigualdades crecientes: Un análisis del fracaso escolar en España”.
 - iv. Martes, 5 de noviembre de 2014. Julio Carabaña, “Tendencias en la escolarización en SS en España. El estancamiento del Bachillerato en los noventa y la igualación de las clases sociales a la baja”.
 - v. Miércoles, 19 de noviembre de 2014. Silvina Funes, “Las emociones en el profesorado”.
 - vi. Miércoles, 19 de noviembre de 2014, a las 13,30. Rafael Feito Alonso (UCM), “Tiempos escolares: el debate sobre la jornada escolar”.
 - vii. Martes, 3 de diciembre de 2014. Francisco A. González Redondo, “Ciencia, Técnica y Sociedad en torno a La marca España: Unamuno, Ortega, Cajal, Torres Quevedo”.
 - viii. Lunes, 16 de diciembre de 2014. (En colaboración con MIDE). María Castro y Julio Carabaña, “Competencias generales y competencias curriculares en las evaluaciones de los sistemas educativos”.
 - ix. Martes, 21 de enero de 2015. (En colaboración con MIDE). Modesto Escobar, “No recursividad, endogeneidad y regresión con variables instrumentales”.
 - x. Martes 18 de febrero de 2015. Juan Carlos Rodríguez, “El prestigio de la profesión docente”.
 - xi. Viernes, 21 de febrero de 2015. José S. Martínez García, “La medición de la equidad en la educación”.
 - xii. Miércoles, 3 de marzo, 13,30 horas. María Castro Morera, Atención temprana de los padres y rendimiento académico.
 - xiii. Jueves 6 de Marzo de 2015. Mar Venegas Medina, “La política afectivosexual adolescente. Investigar las relaciones afectivosexuales desde la Sociología”.
 - xiv. Miércoles, 11 de marzo de 2015, 13,30 horas. María Castro Morera (UCM) y Eva Expósito-Casas (UNED), “Atención temprana de los padres y rendimiento académico”.

- xv. Martes, 17 de marzo, 13 horas. Francisco A. González Redondo, "Ciencia, educación y sociedad. En torno a las generaciones mentoras (del 76 y el 98) y las generaciones tuteladas (del 14 y el 27)".
- xvi. Martes, 24 de marzo de 2015, 12,30 horas. Alex Kuo (Cornell University), "Experiments with surveys". Workshop, con prácticas, de dos horas de duración.
- xvii. Miércoles, 24 de marzo, 13,30 horas. María Fernández Mellizo Soto y Dulce Manzano, "Determinantes del uso de nuevas tecnologías en las escuelas".
- xviii. Martes 25 de marzo de 2015. Sonsoles San Román Gago, "Una maestra republicana: el viejo futuro de Julia Vigre".
- xix. Martes, 7 de abril, 13,30 horas. David Márquez, Ciclo económico, clases sociales y Universidad.
- xx. Martes, 21 de abril de 2015, 13,30 horas. David Márquez (UCM), "Ciclo económico, y desigualdad de acceso a la Universidad".
- 5. Seminario Iberoamericano "Investigación sobre Escritura Académica" Grupo Didactext (Didáctica de la escritura) (9 y 10 de octubre 2014). Organizado por el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- 6. I Jornadas "La familia y la Atención a la Diversidad desde una perspectiva Ecológica" (22 de octubre de 2014). Organizado por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- 7. "XIII CIOEI y I Congreso de Organización Europeo e Iberoamericano" (27 de octubre de 2014). Organizado por la profesora D^a Pilar Gutiez Cuevas del Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- 8. Jornadas del Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente (PIMCD) "Formación del futuro maestro en áreas curriculares impartidas en inglés: actividades interdisciplinarias para Primaria (89 años)". (28 y 29 de octubre de 2014). Organizado por D^a M^a Dolores Pérez Murillo del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- 9. Presentación del libro "Enseñar y aprender competencias", de D. José Ángel López Herrerías, profesor (honorífico) (29 de octubre de 2014). Presidirá Dra. Rosario Limón Mendizábal. Organizado por el Departamento Teoría e Historia de la Educación.
- 10. Conferencia "El grupo de mujeres y hombres educados en la universidad" (19 de noviembre de 2014). Presenta D^a Rosario Limón Mendizábal. Organizado por el grupo de investigación GIAFE y el Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- 11. Seminario "La Didáctica de la Cultura de la Paz. La Seguridad y la Defensa, como reto para los Educadores del Siglo XXI" (1 y 2 de diciembre de 2014). Organizan Instituto español de Estudios Estratégicos (I.E.E.E.) y Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

12. I Jornadas “Compartiendo experiencias con las personas con diversidad funcional” 4 y 9 de diciembre de 2014. Organizado por la Facultad de Trabajo Social y la Facultad de Educación.
13. Presentación del libro “Tributo de Sangre” (10 de diciembre de 2014) del Profesor D. Miguel Ángel Sandoya Hernández del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales.
14. Conferencia del Programa de Doctorado en Educación. La Dra. Guadalupe Villarreal, del Instituto Tecnológico de Monterrey, hablará de “Efectos de los programas compensatorios de educación básica en México” (10 de diciembre de 2014).
15. “I Jornadas Internacionales de Pedagogía Hospitalaria” (10 y 11 de diciembre de 2014). Organizado por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
16. “Ayuda y Mentoría como Recursos inclusivos para la Diversidad” (12, 19 y 26 de febrero de 2015). Organizado por la Sección Departamental de Sociología VI.
17. “IX Jornadas de Género y Educación: Mujeres en la gestión de espacios académicos” (12 de marzo de 2015). Organizado por las profesoras D^a Teresa Rabazas Romero y D^a Patricia Villamor Manero del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y participantes en el SIGE (Seminario Interdisciplinar Género y Educación).
18. “XII Congreso Internacional y XXXII Jornadas de Universidades y Educación Especial” (23 al 26 de marzo de 2015). Organizado por el profesor D. Víctor del Toro y D^a M^a Castellar López del Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
19. Semana Cultural “Semana Cultural: Iluminando el conocimiento” (14, 15 y 16 de abril 2015). Organiza el Decanato de la Facultad de Educación.
20. II Ciclo Conferencias Entendiendo la educación. “Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo” (17 de abril, 8 de mayo, 29 de mayo y 12 de junio de 2015). Organizado por D^a Elisa Ruiz Veerman del Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
21. “Conferencia: El reto de una vida” (20 de abril de 2015). Organizado por D^a Elisa Ruiz Veerman, del Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
22. Conferencia del Grupo de Investigación en Antropología y Filosofía de la Educación (27 de abril de 2015). Organizado por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
23. “Congreso Internacional E-Learning Innova, UCM” (27,28 y 29 de abril). Organizado por D. Tomás de Andrés Tripero del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
24. Presentación del número 26 de la revista de nuestra Facultad “Didáctica. Lengua y Literatura” (22 de mayo de 2015). Organizado por D^a Begoña Regueiro Salgado del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

25. Seminario Chillida (14 de mayo de 2015). Organizado por las Profesoras D^a Noemía Ávila Valdés y D^a Marta García Cano de la Sección Departamental de Didáctica de La Expresión Plástica.
26. Seminario “Organización y gestión de instituciones y programas educativos en el siglo XX: de las generaciones mentoras (del [18]76 y el 98) a las generaciones tuteladas (del [19]14 y el 27)” (26 de mayo de 2015). Organizado por el Profesor D. Francisco A. González Redondo de la Unidad Docente Álgebra.
27. V Seminario Pedagógico: Pasado y Presente de las prácticas de Pedagogía (28 de mayo de 2015). Organizado por las Profesoras D^a Teresa Rabazas Romero y D^a Sara Ramos Zamora del departamento de Teoría e Historia de la Educación.
28. El Coro de la Facultad de Educación, presenta en concierto de fin de curso SING AND SWING (29 de mayo de 2015). Organizan D. Joaquín Huéscar Párraga y D. Luis María Noain en el Paraninfo de la Universidad.
29. "II Seminario de Formación y Trabajo “Inserción profesional del/de la pedagogo/a laboral: competencias necesarias y perfiles profesionales” (5 de junio 2015). Organizado por la Profesora D^a Carolina Fernández-Saliner de Miguel del Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
30. Jornadas de Investigación Interdisciplinar del Programa de Doctorado en Educación, Avance Tesis Doctorales, encuentro Iberoamericano (9, 10 y 11 de junio de 2015).
31. Encuentro Iberoamericano “Aprendizaje on-line y nuevos modelos de universidad” (18 y 19 de junio de 2015). Organizado por el profesor D. Gonzalo Jover Olmeda del Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
32. Conversaciones sobre educación (23 de junio de 2015). Organiza la profesora D^a Florelle D’Hoest del Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
33. Científicos españoles en el exterior: creando puentes para el futuro de la ciencia en España (25 de junio de 2015). Organizado por los profesores D. Francisco González Redondo y D. Ángel Ezquerro Martínez.

B2. Curso 2015-2016, 52 eventos formativos:

Las actividades y eventos formativos extracurriculares más destacados (Talleres, Seminarios, Jornadas, Congresos, etc.), organizados por iniciativa de diversos docentes, grupos de investigación, Departamentos, etc., realizados en la Facultad de Educación durante el curso 2015/2016 fueron los que se enumeran a continuación, hasta sumar un total de 52 eventos formativos (Memoria Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado, curso 2015-2016, pp. 4-12):

1. Semana Cultural “XI Semana Cultural 2016 Legados: Cervantes, Shakespeare y Einstein” (26,27 y 28 de abril). Organiza el Decanato de la Facultad de Educación.

2. XVI Congreso Nacional y VII Iberoamericano de Pedagogía cuyo título es: “Democracia y Educación en el Siglo XXI” La obra de John Dewey 100 Años Después. (27 al 30 de junio de 2016). Organizado por La Sociedad Española de Pedagogía y las Profesoras D^a María Castro Morera y D^a Coral González Barberá del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
3. Seminario “Movilidad social y educación en Argentina” (17 de septiembre de 2015). Jorge Raúl Jorrat (UBA). Organizado por la Sección Departamental de Sociología VI.
4. Seminario “Elección de escuela y desigualdad en Chile”. (24 de septiembre de 2015). Claudia Córdoba (USACH). Organizado por la Sección Departamental de Sociología VI.
5. III Seminario Iberoamericano: “Investigación sobre escritura Académica” (1 y 2 de octubre de 2015). Organizado por el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
6. Conferencia “La inmigración: apoyo en los países de origen “Mejor la muerte en el mar que la vergüenza ante mi madre, me voy” (21 de octubre de 2015). Organizado por GIAFE, Grupo de Investigación de Antropología y Filosofía de la Educación.
7. Seminario “Capital cultural y éxito laboral: un test de la teoría de Bourdieu” (21 de octubre de 2015). Inés Calzada (IPBP, CSIC). Organizado por la Sección Departamental de Sociología VI.
8. Acto de entrega del III Premio de Ensayo Pedagógico GIAFE, con la colaboración de la editorial GRAÓ, al alumno D. Álvaro Ruíz Domínguez por su texto, “Ensayo pedagógico sobre la autoridad” y Proyección de la película: “Camino a la Escuela (2014). Director: Pascal Plisson. (22 de octubre de 2015). Organizado por GIAFE, Grupo de Investigación de Antropología y Filosofía de la Educación y el Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
9. *“Il Jornadas de Actividades Interdisciplinarias e Inteligencias Múltiples en el aula de Primaria/Cross-curricular activities and Multiple Intelligences for the Primary Classroom”* (27 y 28 de octubre de 2015). Organizado por los miembros del PIMCD124/2015.
10. Presentación libro “Cuestión de Educación, de D^a Inés García-Albi (28 de octubre de 2015). Organizado por el Grupo de investigación sobre cultura cívica y políticas educativas y el Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
11. Presentación libro “Diálogos sobre educación” (28 de octubre de 2015) de D. José Ángel López Herrerías. Organizado por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
12. XV Semana de la Ciencia. Actividad: Azúcares añadidos ¿Sabes cómo te afectan? (2 al 13 de noviembre de 2015). Organizado por el departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales en colaboración con VSF justicia Alimentaria Global.

13. I Seminario Pedagógico Hispano-Brasileiro (3 y 4 de noviembre de 2015) Organizado por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
14. Encuentro Confraternidad Carcelaria de España "CONCAES". Justicia restaurativa. Proyecto Europeo "Construyendo Puentes" (4 de noviembre de 2015). Organizado por el Equipo de Coordinación del Practicum de Pedagogía y Educación Social D^a Mónica Fontana Abad y D. David Reyero García.
15. Seminario "Etnoeducación. Aplicaciones desde la Educación Artística y el arte contemporáneo (5 de noviembre de 2015). D^a Ana Cebrían y la participación de D^a Marta García Cano de la Sección Departamental de Sociología VI.
16. Seminario "La medicalización del fracaso escolar" (11 de noviembre de 2015). Stanislas Morel, Universidad Saint Etienne, París. Organizado por la Sección Departamental de Sociología VI.
17. Presentación del libro: "Educar en la Universidad de hoy. Propuestas para la renovación de la vida universitaria" (12 de noviembre de 2015). Organizado por el Grupo de Investigación de Antropología y Filosofía de la educación "GIAFE".
18. II Jornadas sobre la Familia y La Atención a la Diversidad desde una perspectiva ecológica" (12 de noviembre de 2015). Organizado por las Profesores D^a Castellar López Guinea y D. Víctor del Toro Alonso del Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
19. Seminario "Aplicación del Diseño para todas las personas en el Grado de Pedagogía (y otros) a cargo de Dolors Forteza (UIB) y Alejandro Rodríguez (UNIOVI) (19 de noviembre de 2015). Organizado por el Servicio de Orientación Universitaria.
20. Seminario "Diseño Universal para la instrucción, a cargo de Pilar Dotras (Universidad Ramón Llull Blanquerna). (26 de noviembre de 2015). Organizado por el Servicio de Orientación Universitaria.
21. Proyecto de "Primer encuentro complutense de exalumnos de Formación y Orientación Laboral (FOL), (26 y 27 de noviembre de 2015). Organizado por el Departamento de Psicología Evolutiva de la Educación.
22. Seminario "Determinantes del uso de nuevas Tecnologías en las escuelas). (2 de diciembre de 2015). Organizado por las Profesoras D^a María Fernández Mellizo-Soto y D^a Dulce Manzano Espinosa. Sección Departamental de Sociología VI.
23. Conferencias de Expertos en Investigación "Medidas de prevención frente a los problemas de aprendizaje a través de hábitos alimenticios (10 de diciembre de 2015). Organizado Por D^a Ana Isabel Vallejo.
24. Presentación de libro: Memoria de la Educación "El legado pedagógico de Julio Ruiz Berrio (11 de diciembre de 2015). Organizado por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

25. II Seminario “La Didáctica de la Cultura de la Paz. La seguridad y la defensa, como reto para los educadores del Siglo XXI” (14 de diciembre de 2015). Organizado por el Instituto de Estudios Estratégicos (IEES) Y El Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
26. Proyecto INSOC 20: La orientación desde la práctica docente: entre la vocación y la instrumentalidad. Estudio comparativo de tres CCAA (14 de diciembre de 2015). Organizado por D^a Sonsoles San Román, D. Leopoldo Cabrera, D. Carlos Vecina. Sección Departamental de Sociología VI.
27. Seminario “Arte Contemporáneo en la práctica Educativa diaria de las escuelas” (11 de enero de 2016). Organizado por D^a Jessica Hamlin y la Colaboración de D^a Marta García Cano de la Sección Departamental de Didáctica de la Expresión Plástica.
28. II Jornadas Internacionales de Pedagogía Hospitalaria (17 y 18 de febrero de 2016). Organizado por las Profesoras D^a Victoria Muñoz Garrido y D^a Crisálida Rodríguez Serna del Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
29. Seminario “Matrícula escolar y desigualdad durante la crisis económica” (19 de febrero de 2016). Organizado por el Profesor D. Julio Carabañas Morales, D. José S. Martínez y conjuntamente con el Proyecto CIEDES.
30. Conferencia de Inger Enkvist: “Una historia desconocida y sorprendente: Cómo se destruye paso a paso un buen sistema escolar” (24 de febrero de 2016). Organizado por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y el Grupo de Investigación de Antropología y Filosofía de la Educación (GIAFE).
31. Conferencia “Las Universidades ante el reto de la educación para la sostenibilidad” (24 de febrero de 2016). Organizado por el Secretario Ejecutivo de la Comisión de Sostenibilidad de la CRUE D. Javier Benayas.
32. Seminario “Parental time investment and educational achievement (1 de marzo de 2016). Organizado por la Profesora D^a Julia Cordero (UCM) y la Sección Departamental de Sociología VI.
33. Seminario “La orientación desde la práctica docente: un estudio comparativo de los modelos de orientación del profesorado de 3º y 4º de la ESO por CCAA” (8 de marzo de 2016). Participan: D^a Sonsoles San Román, D. David Doncel, D. Leopoldo Cabrera, D. Carlos Vecina, D^a Elisa Utaguesi, D^a Ana Irene del Valle (Proyecto INSOC 20). Sección Departamental de Sociología VI.
34. X Jornadas Género y Educación “Miradas de Género en Educación” (10 de marzo de 2016). Organizado el Seminario Interdisciplinar Género y Educación SIGE y Coordinan las Profesoras D^a Irene Solbes Canales y D^a Antonia Fernández Valencia.
35. Doble sesión: Seminario: Introducción al Modelo de Diagnóstico Cognitivo, por D. Xavier Ordóñez. Seminario: Cognitively Diagnostic Assessments and Cognitive Diagnosis Modelling: An example from Start to Finish” por D. Jimmy de la Torre

- (Rudgers University) (10 de marzo de 2016). Organizado por el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
36. Seminario Permanente “Ciencia y Sociedad en la época de Cervantes y Shakespeare, 1547-1616” (15 de marzo de 2016). Organizado por el Profesor D. Francisco de A. González Redondo de la Unidad Docente de Álgebra).
37. Seminario “Arte y estereotipos culturales” impartido por el colectivo KAWANZAA y Ana Cebrián (31 de marzo de 2016). Organizado por la Profesora D^a Marta García Cano de la Sección Departamental de Didáctica de la Expresión Plástica.
38. Seminario “Posibilidades de financiación para la investigación en Ciencias Sociales en el European Research Council” (5 de Abril de 2016). Organizado por el Profesor D. Gabriel Rusinek Milner del Departamento de Expresión Musical y Corporal.
39. 5^a Proyección del Ciclo de Cine□Debate “Educación Alternativa” “Enséñame pero bonito” (7 de abril de 2016). Organizado por “Reevo nodo Madrid” y colabora la Facultad de Educación.
40. Jornadas sobre Investigación y Didáctica en ESO y Bachillerato “IV Congreso de Docentes de Ciencias” (12 a 15 de abril de 2016). Organizado por el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales.
41. Mesa Redonda “El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)” (18 de abril de 2016). Organizado por el Profesor D. Antonio Guerrero Tomás del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
42. Seminario de Dr. Alfonso Echazarra “Analista de Pisa en la OCDE” (19 de abril de 2016). Organizado por la Sección Departamental de Sociología VI y el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
43. Jornada Académica: “Evolución y consolidación del conocimiento teórico de la educación en España” (21 de abril de 2016). Organizado por la Profesora D^a Teresa Rabazas Romero del Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
44. -Simposio Internacional “Educación inclusión y solidaridad: ámbitos, prácticas y perspectivas” (22 de abril de 2016). Organizado por el Grupo GIAFE (Grupo de Investigación en Antropología y Filosofía de la Educación) UCM.
45. Semana Cultural “XI Semana Cultural 2016 Legados: Cervantes, Shakespeare y Einstein” (26,27 y 28 de abril). Organiza el Decanato de la Facultad de Educación.
46. IV Centenario de la muerte de Cervantes 2016 “Cervantes al sol” (27 de abril de 2016). Organizado por la Profesora D^a Isabel García Parejo del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
47. “Que hace un Coach en una clase de Arte” (9 de mayo de 2016). Organizado por la Profesora D^a Marta García Cano de la Sección Departamental de Didáctica de la Expresión Plástica.

48. Seminario: Educación en Museos (17 de mayo de 2016). Organizado por la Profesora D^a Marta García Cano de la Sección Departamental de Didáctica de la Expresión Plástica.
49. Concierto Coro y Orquesta Colegio Miramadrid (18 de mayo de 2016). Organizado por el Departamento de Didáctica y Expresión Musical.
50. VI Seminario Pedagógico: El Legado Pedagógico de Celestin Freinet. Pasado y Actualidad. (26 de mayo de 2016). Organizado por el Grupo de Investigación "Pasado y Presente de la Cultura Escolar: Género e Identidades" y el Museo de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío".
51. Presentación del Libro "Desescolarizar la vida" (16 de junio de 2016). Autor Jon Igelmo. Participan varios miembros del Grupo Cultura Cívica y Políticas Educativas.
52. XVI Congreso Nacional y VII Iberoamericano de Pedagogía cuyo título es: "Democracia y Educación en el Siglo XXI" La obra de John Dewey 100 Años Después. (27 al 30 de junio de 2016). Organizado por La Sociedad Española de Pedagogía y las Profesoras D^a María Castro Morera y D^a Coral González Barberá del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

C. Actividades y eventos formativos organizados alternativamente por estudiantes:

Además de asistir a los eventos formativos organizados por la propia Universidad, los estudiantes también puedan asistir a actividades formativas organizadas por otros estudiantes o por sí mismos, de manera alternativa o extraoficial, y en algunos casos también con participación de algunos docentes. Por su singularidad, dichas actividades formativas organizadas por el propio estudiantado se verán en el próximo apartado.

9.2.3.1.2. Participar en la organización (además de asistir) de eventos formativos

Además de asistir a los diferentes eventos formativos, los estudiantes también pueden participar en la organización de los mismos, ya sea teniendo la iniciativa de organizarlos o como voluntarios o colaboradores de iniciativas tomadas por docentes. A continuación se mostrarán evidencias de algunos de los ejemplos más significativos de esta vía de participación.

A. Huerto urbano de la AE ("Huerto de la Oprimida"):

Una de las principales iniciativas de los estudiantes de la Asamblea de Educación (AE) fue la de organizar un huerto urbano con finalidades educativas y pedagógicas en un terreno baldío perteneciente a la UCM y adosado a la Facultad de Educación.

En la entrada del lunes 9 de febrero de 2015 en el Diario de Campo quedó registrado cómo los estudiantes del huerto de AE promocionan su iniciativa entre sus compañeros: "El

pasado 11 de enero de 2015, los del grupo del huerto han realizado este video, subido a Youtube, con la idea de promocionar la actividad:

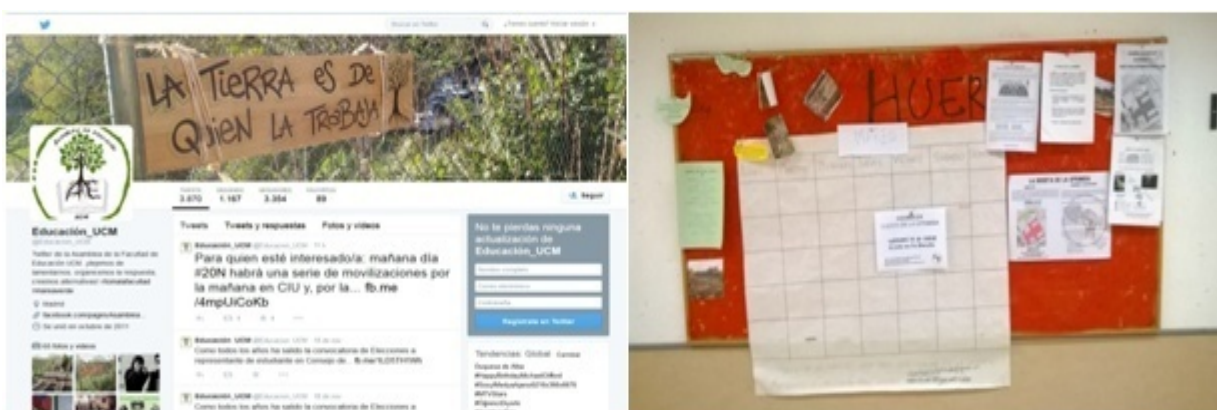
<https://www.youtube.com/watch?v=FekHwjazHDQ&index=2&list=PLLi9aUI4LrC-I5VctrOSZiKu-DryEIhVe>".

Imagen 20. Huerto urbano de la Asamblea de Educación ("Huerto de la Oprimida")



Fuente: Imágenes tomadas durante el trabajo de campo (De izquierda a derecha: el 28-11-2014 y el 13-03-2015)

Imagen 21. Perfil de Facebook de AE y tablón informativo en un pasillo de la Facultad de Educación utilizados por los organizadores del huerto urbano de AE



Fuente: Imágenes tomadas durante el trabajo de campo (De izquierda a derecha: el 20-11-2014 y el 20-04-2016).

B. Paseos Pedagógicos:

Otra iniciativa de la Asamblea de Educación son los "Paseos Pedagógicos", que consisten en realizar visitas a centros educativos para aprender, como manera de aumentar las prácticas del Grado de Pedagogía. Una de las representantes de estudiantes que participa en la AE da testimonio de la iniciativa:

RE-2 – (...) O incluso el ir a colegios, también teníamos una cosa que son "los paseos pedagógicos". En Pedagogía por ejemplo no tenemos prácticas, vale, pues vamos a organizar un grupo que vayan a coles, a coles o centros públicos que

tengan nuevas pedagogías diferentes., centros privados,...(...)O sea, no tenemos prácticas hasta cuarto de carrera. Claro, en Magisterio de Infantil y Primaria, y en Social, tienen en segundo, tercero y cuarto.

Entrevistador – Es decir, que lo que me estás diciendo es que como alternativa os la habéis inventado desde la Asamblea de Educación.

RE-2 – Efectivamente. Claro, o sea, veíamos que era una carencia. O sea, como se va a teorizar a cerca de la Educación si no hemos pisado un aula en nuestra vida, si no sabemos cuál es la realidad en los centros. Pues vamos a buscar esa realidad ¿No?

C. Iniciativa de “la Uni en la Calle”:

En la entrada del 10 de marzo de 2015 del Diario de Campo quedó reflejada ésta iniciativa:

(...) los días 17 y 18 de marzo de 2015 se realizará la “Uni en la Calle”, una iniciativa interuniversitaria de la plataforma estudiantil “Toma La Facultad”, en la que la Asamblea de Educación participa. Consiste en impartir clases universitarias por parte de docentes invitados a ello, en espacios públicos repartidos por toda la ciudad, sacando las clases de las aulas y llevándolas a la calle. Según me han dicho compañeras de la AE, hay 10 docentes de nuestra Facultad apuntados.

Imagen 22. Cartel publicitario y fotografía del evento de “La Uni en la calle”



Fuente: Imágenes tomadas durante el trabajo de campo (De izquierda a derecha: el 13-03-2015 y el 17-03-2015).

De especial relevancia es el testimonio sobre dicho evento de una de las representantes de estudiantes y miembro de la AE que participó en la organización del mismo:

RE-9 – Hay ciertos temas en los que sí necesitamos la ayuda de profesores, y cuando lo hemos pedido siempre encontramos gente dispuesta a ayudarnos. Cuando hicimos la “Uni en la Calle”, por ejemplo, participo esta Asamblea de manera muy activa, y muchos profesores de aquí a los que habíamos contactado previamente nosotros. Entonces si sabes qué profesores son, si sabes si están interesados, claro que están dispuestos a ayudar a participar, pero una gran mayoría no. Y es como tú dices, a lo mejor en clase propones algo y...

D. Grupo de Aprendizaje Colectivo Universitario:

Otro de los representantes de estudiantes y miembro de la AE entrevistados (RE-15) testificó informando de dicha iniciativa: “En la Asamblea por ejemplo hicimos un grupo de aprendizaje colectivo universitario”. Además, en la entrada del 17 de noviembre de 2014 quedó registrada también dicha iniciativa:

También han creado un grupo de trabajo que se llama “Grupo de Aprendizaje Colectivo Universitario” (GACU), formado tanto por estudiantes como por docentes para aprender sobre temas académicos de CC de la Educación, siguiendo como dinámica lecturas guiadas y reflexiones en grupo.

Un ejemplo de actividad es la de la proyección y el debate sobre el documental “Enséñame pero bonito”, recogida en la entrada del 3 de marzo de 2015 en el Diario de Campo: “Hoy la AE ha proyectado el documental “Enséñame pero bonito”, y dicho acto lo han publicitado mediante carteles, pasaclasses, Facebook y un video en youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=CKip3t04b6s>”.

E. Taller de Defensa Personal:

Otra iniciativa formativa llevada a cabo por estudiantes fue el Taller de Defensa Personal. Fue en un principio una iniciativa de un grupo de compañeros de clase que la plantearon a través de la Asamblea de Estudiantes en el curso 14-15, pero al curso siguiente siguieron con la misma iniciativa pero usando como soporte el SOU. De especial interés es el testimonio del estudiante que precisamente lideró dicha iniciativa en la que explica qué le motivó a hacerlo:

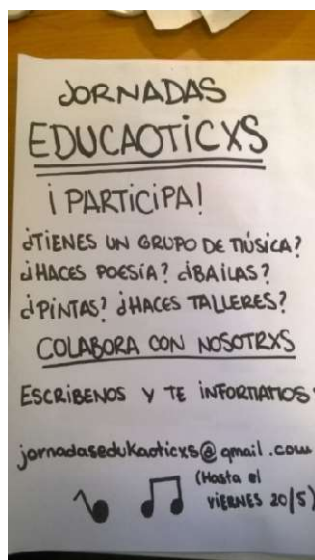
TDP-1 – Claro, sí... Y yo me dedico profesionalmente a esto, entonces, claro, yo lo puedo hacer, no hay ningún problema y me interesa además darlo a conocer en la comunidad del estudiante universitario. Claro, porque es un grupo de gente que, bueno, yo estoy aquí, un sector de la población que está ocupado, que tiene ganas de follón. Tenemos aquí dos espacios, tenemos la oportunidad de hacerlo, pues

vamos a por ello. En vez de que tengan que desplazarse a otro sitio, pues, lo hago aquí, ¿me entiendes? (...) Y yo trabajo en pos de mi..., no beneficio, sino de lo que quiero desarrollar y doy un servicio también y los demás pues, también entrenan y trabajan y lo hacen y ya está. (...) Entonces tienes que tomar la iniciativa y: "Bueno, pues vamos adelante, y hacemos esto". (...) Las artes marciales, pues las ha recuperado. Y entonces la gente lo ve como un deporte, pero tiene una perspectiva completamente diferente que es la formativa, educativa, cómo está hecho, fórmulas de compartir el conocimiento, como... Por qué se denomina en una forma y no de otra y cositas así.... Y luego, yo cada vez que vemos algo, lo veo muy relacionado. El otro día estábamos hablando didácticas de las ciencias y hablaba de las herramientas ancestrales y tal, pues eso, las cuñas, las palancas, el eje de la rueda, todo ese tipo de historias y son sobre lo que está basado el tipo de trabajo que se hace, ¿no? Entonces, lo quiero llevar a... Me interesa llevarlo a la comunidad universitaria, porque es gente que lo va a entender, lo va a entender y lo va a saber relacionar, y lo va a conectar y lo va a disfrutar y además lo va a poder difundir después. ¿Sabes? Porque si no llega un momento que se pierden estas cosas.

F. Organizar unas jornadas - ``Jornadas Educaoticxs``:

Otra iniciativa formativa estudiantil bastante singular fue la de las "Jornadas Educaoticxs", organizadas por un grupo de estudiantes del Grado de Educación Social.

Imagen 23. Cartel de difusión de las "Jornadas Educaoticxs"



Fuente: Imagen tomada durante el trabajo de campo (18-05-2016)

Dicha iniciativa queda recogida y detallada en la entrada del 10 de junio de 2016:

Ahora se está celebrando la Jornada Educaoticxs. Tienen una web: <http://jornadasedukaoticx.wix.com/edukaoticx>

Han comenzado a las 12:00, yo me voy a incorporar a las 16:30. Finaliza a las 20:00.

He llegado al evento entorno a las 16:30 de la tarde, ya habían realizado una actividad de pintar camisetas, estaban pintando artísticamente las mesas del patio de la Facultad de Educación, junto a la cafetería. Habían montado un pequeño escenario con una carpa, mesas de playas y sombrillas. Habían comido allí. La iniciativa es de un grupo de estudiantes de 1º de Ed. Social, que había organizado el evento de cara a un trabajo de una asignatura, y la profesora les dijo que les pondría Matrícula de Honor si lo llevaban a cabo. De hecho, allí estaba la docente comprobando que lo habían hecho. La asignatura es la de Organización y Gestión de Instituciones, según me dijeron los estudiantes.

El evento fue todo un éxito. Poco a poco se fue llenando de gente, sobre todo en su recta final, ya que esa tarde había en el Aula Magna de la Facultad Graduaciones de fin de Grado, y al finalizar estas, parte de sus asistentes se sumaron a la “fiesta”, ya que el evento tenía un marcado tono festivo. Las actividades principales eran las actuaciones de artistas invitados (amigos de amigos). El equipo de audio, y todo el material utilizado lo aportaron los organizadores.

Contaron con los permisos de la Facultad, la ayuda de Gerencia a la hora de hacer uso de la electricidad del edificio para alimentar el equipo de audio usado, e instalaron baños portátiles en el patio para uso de los asistentes. Tenían permiso para estar allí hasta las 20:00, pero al final se alargaron hasta las 20:45.

G. Jornada de la Diversidad Funcional:

Una estudiante que estaba haciendo las prácticas de su Grado en la propia Facultad de Educación relata su experiencia participando en la organización, junto con muchos más estudiantes, de una Jornada sobre Diversidad Funcional en la Propia Facultad. Su testimonio pone en relevancia la alta participación estudiantil cuando se les da oportunidad para ello:

Est_Prácticas – Y luego pues he organizado este año las Jornadas de la Diversidad el día 12 el día 3 de diciembre de 2015; (...) cuando tú les das la oportunidad a los estudiantes de participar, están deseosos de hacerlo todo ¿vale? les presenta un buen plan ¿sabes? y dicen “me apunto”. No es normal que unas jornadas, bueno no es normal para lo que hay aquí, para las jornadas de este año tuvimos 62 alumnos voluntarios para ayudarnos a organizar las actividades ¿Vale? Tuvimos reuniones, tuvieron que hacer un montón de cosas que lo tenemos gráficamente documentado. Y nadie se quejó, y había que hacer cosas fuera del horario.

H. Congreso Iberoamericano de Educación Social:

Igual experiencia pasó en el Congreso Iberoamericano de Educación Social de 2014, en la que, tal y como explica una de las directoras de Departamento entrevistadas, la

participación de los estudiantes en la organización del evento fue muy elevada e importante:

DD-5 – Creo, para mí fue una experiencia muy interesante en mayo de este año pasado en 2014 celebramos el primer “Congreso Iberoamericano de Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto”, y entonces vinieron y participaron de países iberoamericanos de otras universidades, y se generó una cultura participativa de los estudiantes extraordinaria, pero francamente muy importante y para valorarla mucho.

Entrevistador – ¿Pero se refiere a los estudiantes asistentes al congreso?

DD-5 – No, a los estudiantes que se apuntaron para ayudar a los congresistas. (...)

En la organización, como voluntarios en la organización.

I. XII Congreso Internacional y XXXII Jornadas de Universidades y Educación Especial:

En la organización de dicho evento de carácter formativo y de difusión científica también hubo una relevante participación estudiantil, tal y como testifica una directora de Departamento implicada en la organización (DD-7): “Ayudando en la organización tenemos 20 que están fijos ¿Eh? O sea 20 que no van a cobrar un duro porque no tenemos un duro que pagarles.”

9.2.3.1.3. Realizar aportaciones en eventos científicos-académicos (Congresos, Concursos, etc.)

Además de participar asistiendo a eventos formativos o en la organización de los mismos, hay otra forma en la que los estudiantes pueden participar: realizando aportaciones, ya sean en forma de comunicaciones y ponencias en congresos y jornadas o presentándose a concursos de corte académico organizados por la propia Universidad.

Una de las directoras de Departamento entrevistadas da testimonio de este tipo de participación estudiantil mediante la presentación de comunicaciones en un congreso:

DD-7 – Total, que estos vienen y hacen, pero tenemos un montón de alumnos que de sus TFM y sus TFG van a presentar comunicación, porque tienen que salir a la palestra, entrar en el mundo académico. O sea, y yo creo que también hay que animarles. Es decir, a ver es verdad que somos muy conciencizados, la presentación tiene que ser no sé cómo y unas pautas pesadísimas, pero eso es parte de la actividad y para conseguir que se integren a funcionar en esa vida académica.

También da testimonio de este tipo de participación estudiantil una de los representantes de estudiantes entrevistados, aunque señala la dificultad que ha para ello si no se tiene cierto “apadrinamiento” por parte de docentes (RE-17): “(...) Algunas participaciones que sí hemos tenido, como has dicho antes, pues en jornadas... Hemos hecho, vamos, en particular he

hecho un par de comunicaciones aquí en jornadas de la Complutense y tal. Pero eso, porque alguien te abre la puerta, no porque sea fácil entrar si vienes sin estar de la mano de alguien”.

Respecto a la opción de presentarse a un concurso de corte académico, un ejemplo de ello es el que manifiesta uno de los responsables de coordinar un Grado de la Facultad sobre un concurso de ensayos pedagógicos. Denuncia la baja participación estudiantil en dicha iniciativa y explora posibles causas de ello:

CG-1 – Nosotros hacemos en el grupo de investigación al que pertenezco, hacemos un concurso todos los años de ensayo pedagógico, que es una actividad cultural en el sentido de que no tiene ningún reconocimiento de créditos ni nada -bueno tiene un pequeño premio en metálico, muy pequeño, no sé menos de 100 € y un lote de libros- y todos los años se presentan gente, pero muy, muy, muy poca gente. O sea, nosotros tenemos problemas para que la gente participe en esos, y hacemos carteles y tal, pero bueno, no participa mucha gente. (...) también hay gente que piensa: “si yo ya tengo ya muchas asignaturas, cómo me voy a poner ahora a realizar un ensayo, me da vergüenza, me da miedo porque yo esto nunca lo he hecho y seguro que lo mío es una patata, y no sé cómo hacerlo”. O sea es que de eso hay múltiples razones ¿no? Uno puede tener razones incluso de idiosincrasia personal, mucha gente dice: “jo, es que seguro que lo hago mal”. Entonces hay muchas razones por las cuales puede que no te pongas a hacerlo.

Otro ejemplo es el del concurso de micro-relatos de la Biblioteca de la Facultad de Educación dirigido a los estudiantes de la Facultad. En la entrada del 7 de marzo de 2016 del Diario de Campo se refleja dicha iniciativa: “Desde la biblioteca de la Facultad nos piden en el SOU que le demos difusión a un concurso de mini-relatos que han organizado, dirigido a los estudiantes de la Facultad.”

9.2.3.1.4. Participar en el Huerto Didáctico Ecológico del Proyecto Eco-Sou

Además del huerto puesto en marcha por la Asamblea de Educación, hubo otro huerto organizado desde el curso 2013-2014. La iniciativa fue de un docente, ligándola a las horas de docencia práctica de diferentes asignaturas, y se articuló desde el Proyecto Eco-Sou del Servicio de Orientación Universitaria (SOU) de la Facultad de Educación y mediante un Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente (PIMCD) de la UCM. Es una iniciativa formativa curricular, ya que está intrincada como actividad práctica de una serie de asignaturas, pero que cuenta con características propias de las iniciativas extracurriculares:

- Es una actividad voluntaria, ya que es una actividad alternativa entre otras posibles que pueden hacer los estudiantes en las asignaturas en las que está contemplada;
- Es, por lo tanto, una actividad cuya participación del estudiante viene por una

motivación principalmente intrínseca, por gusto o interés personal, con independencia del objetivo de obtener un título académico;

- Está abierta a todos los estudiantes, porque, además de los estudiantes de dichas asignaturas, también pueden participar voluntariamente otros estudiantes al margen de las mismas;
- Se realiza fuera del aula, ya que se utiliza una parcela del jardín lateral de la Facultad de Educación;
- Es una actividad eminentemente práctica en contraposición con el perfil principalmente teórico de las asignaturas; y
- Está auto-gestionada por los propios estudiantes participantes, ya que los docentes de las asignaturas, desde las que se pueden hacer los créditos prácticos, otorgan total libertad a los estudiantes, tanto libertad organizativa, de horario, como libertad en el trabajo concreto que quieran realizar en el huerto.

Imagen 24. Fotografías del Huerto Didáctico Ecológico del Proyecto Eco-Sou



Fuente: Web de la UCM: https://www.ucm.es/didactica_cc_exp/noticias/el-huerto-escolar-de-la-facultad (Consultada el 15-06-2016).

Para conocer ésta iniciativa es de sumo interés el testimonio de uno de los principales docentes responsables de dicha iniciativa, entrevistado en marzo de 2016:

D.SOU-2 – Huerto Didáctico Ecológico, pues sí, el huerto nació más o menos cuando nació Eco-SOU, y nació porque la gente que formábamos Eco-SOU decidimos pedir un Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente en el año 2014, y nos lo concedieron, y a partir de ahí pues empezamos a trabajar con el tema del huerto aquí en la Facultad. (...) la dimensión que yo quería darle al huerto, que es ligarlo a asignaturas, y que realmente el huerto sea una herramienta didáctica con la que

aprendas, y luego vas a un cole y si tiene huerto pues ya sabes cómo se utiliza, y si no lo tiene pues promover que se construya. (...) Entonces, la filosofía del trabajo académico del huerto es que hablamos en clase de teoría sobre el huerto, cosas que se pueden hacer, luego nosotros facilitamos algunos materiales –obviamente con los proyectos estos compramos unas azadas, semillas y tal– y luego son los alumnos los que trabajan en el huerto, y después del trabajo en el huerto presentan un trabajo, hacen una exposición, hacen sus fotos y nos cuentan un poco a toda la clase qué es lo que han estado haciendo.

Respecto a cómo ha sido la participación estudiantil en ésta iniciativa, el mismo testimonio explica la alta participación de estudiantes en el huerto, en contraposición con la baja participación estudiantil general en la vida universitaria:

D.SOU-2 – Pues una experiencia, de momento, con el poco tiempo que llevamos que es un año y poco, pues es muy gratificante, un poco dura también porque el trabajo en el huerto pues es duro, sobre todo al principio. Pero los alumnos, dentro de lo que te he dicho antes de que la participación es en general baja, los alumnos que trabajan en el huerto pues parece que sí que están bastante motivados y les atrae bastante. Entonces, los dos cursos que llevamos trabajando con alumnos en el huerto, en diferentes asignaturas de aquí del Departamento, pues el saldo es bastante positivo, creo yo que tanto para ellos como para los docentes que trabajamos con ellos en los diferentes cuatrimestres.

También explica más detalladamente los dos tipos de estudiantes que participan en el huerto y la importancia del boca a boca entre estudiantes a la hora de conseguir participantes:

D.SOU-2 – Claro, aquí hay dos categorías. Hay alumnos que hacen las prácticas de diferentes asignaturas en el huerto, y la manera de plantearlo en clase –digamos que el huerto ligado al currículum, al mundo académico del alumno– la manera de plantearlo es de grupos voluntarios que quieran hacer las prácticas en el huerto didáctico. Entonces siempre hemos tenido alumnos voluntarios que quieran capitalizar los créditos de prácticas con actividades del huerto. (...), todas las asignaturas que damos en el Departamento, o la mayoría de las asignaturas, tienen una parte práctica y otra teórica. La parte práctica se hacen en el laboratorio, o son una experiencia que se hacen fuera del aula. Entonces utilizar el huerto como un espacio donde puedan hacer prácticas, pues parece que es bastante bien acogido por los alumnos. Y luego tenemos otra fórmula, que son alumnos que no necesariamente quieren capitalizar los créditos de las prácticas de estas asignaturas, pues simplemente que quieran participar. Y de esos tenemos, no tenemos tantos, pero bueno en este año y pico que hemos estado trabajando siempre ha habido

gente que nos ha ayudado más allá de capitalizar créditos de alguna asignatura. (...) Entonces el año pasado por ejemplo, en el primer cuatrimestre yo impartí una asignatura (...), y ahí tenía tres grupos de esa asignatura, o sea, tenía todos los grupos de tarde. Y de cada grupo de tarde tenía un grupo de huerto, que eran como 6 o 7 personas, con lo cual tenía como entre veinte y veintitantas personas que trabajaban en el primer cuatrimestre. En el segundo cuatrimestre yo pasé el testigo a dos compañeras de aquí (...) y estuvieron trabajando alumnos de (...) una asignatura del Grado de Maestro de Educación Infantil. Entonces ellas tenían... eran dos profesoras, y cada una tenía tres grupos de alumnos trabajando en el huerto, tres grupos como de 5 personas, con lo cual, entre las dos tenían como 30 alumnos. En el primer cuatrimestre veintitantos, y en el segundo cuatrimestre 30. Este año en el primer cuatrimestre (...), pero lo ha tenido otra profesora de aquí, que también ha estado trabajando con, no sé, con 15 alumnos más o menos. (...) Y por ejemplo, este año a parte de la gente que ha hecho las prácticas, pues también ha habido alumnos voluntarios que han estado participando, digamos sin sacarle rendimiento de créditos. (...) el año pasado también tuvimos algún alumno voluntario, sobre todo a compañeros de gente que está haciendo la práctica, pues se vienen: "Pues estamos haciendo aquí una compostera y tal". Es más casi el boca a boca un poco y la curiosidad lo que inicia un poco la participación. Y este año pues también un poco el boca a boca, y también que en clase se dice que quien quiera participar en el huerto más allá de las prácticas, pues...

El mismo testimonio informa de la iniciativa para otorgarle algún reconocimiento de la participación en el huerto de aquellos estudiantes que lo hacen al margen de las prácticas de alguna de las asignaturas ligadas al mismo. También pone de relieve la autonomía de los estudiantes al participar en el huerto:

D.SOU-2 – Por ejemplo, este año lo que ha hecho la profesora que ha dado Biología, pues les ha hecho unos certificados de haber participado. Un diplomilla que no tiene ni créditos ni nada, pero estos chicos han estado aquí trabajando y tal, pues por lo menos tienen algunas habilidades para trabajar en un huerto escolar en el futuro. Esa es un poco la historia. (...) Pues los diplomas que me pasó la profesora que te digo, (...), 9 creo que eran. Pues 9 voluntarias que había de Infantil en esta asignatura. Ahora imparto en el segundo cuatrimestre la asignatura que te he dicho que impartían en Infantil, la imparto yo ahora, ya tengo algunos grupos de prácticas que van a hacer sus prácticas ahí, y voluntario aún no tengo número. En el primer año, en biología, pues no sé, a lo mejor habría 5 o 6 personas que se las veía estar por ahí más frecuentemente, y luego no sé si alguno vendría... Porque claro, una de las cosas que tiene el huerto es que el funcionamiento del huerto es, o sea los

alumnos son autónomos en el huerto, se trabaja en el huerto y yo no tengo que estar allí supervisando lo que se hace. Pues ellos bajan, hacen sus tareas y luego me cuentan.

Preguntado sobre cómo aumentar la participación estudiantil, el mismo docente pone como ejemplo a seguir el propio huerto de Eco-Sou, en el que se liga el modelo de participación estudiantil extracurricular con el modelo curricular, mediante el reconocimiento de cara a la obtención del título de Grado de la participación en una actividad de corte eminentemente extracurricular dadas sus características, ya sea mediante la convalidación como actividad práctica dentro de una asignatura (como es el caso de dicha iniciativa) o mediante reconocimiento de créditos de libre elección (como manifiesta pretender lograr para aquellos estudiantes que participan en el huerto al margen de alguna de las materias a las que está ligada). Lo importante es que haya un reconocimiento oficial de cara a la obtención del título del valor formativo de las actividades de corte extracurricular:

D.SOU-2 – No sé cómo, o sea no sé qué herramientas podríamos manejar para mejorarlas, pero bueno, el huerto podría ser una de ellas porque el huerto es un escenario que rompe un poco con la dinámica de lo que es una clase. Y lo que te decía antes, si logras enlazarlo con el mundo académico, que realmente sea un espacio de aprendizaje formal incluido, un aula más, pues eso quizás.... Dado que el trabajo en el huerto es muy diferente a sentarte en clase y luego se hacen trabajos en grupos, se conoce a gente y tal, pues bueno, puede ser un contexto que favorezca pues el tema de la participación. Entonces no sé si se necesitan contextos o se necesita cambiar el ánimo de los estudiantes por parte del profesorado, pero el caso es que yo creo que algo se necesita. (...) en Eco-SOU por ejemplo una de las cosas que planteamos es ligar el trabajo en el huerto a obtener créditos por un programa de viene desde la Delegación de Medio Ambiente, que es una manera de ligarlo... O sea, aparte de que esté ligado con asignaturas, pues la Delegación de Medio Ambiente pues ofrece créditos por trabajos relacionados con el Medio Ambiente de alumnos (...) que eso también anima, o sea aunque sea una participación interesada, vamos a llamarle así, pero bueno es por un lado ligarlo al mundo académico con finales de un crédito que tiene que hacer. Entonces, pues no sé, nosotros en Eco-SOU trabajamos también esta línea. Que estamos en contacto con la Delegación del Medio Ambiente, con el Delegado, y ver de qué manera se puede ligar con el mundo académico, que no quede como algo que bueno está ahí y si quieres vas y si no, no vas. (...) Y en este caso, porque estamos hablando del huerto, esto viene así dado porque el huerto es una herramienta didáctica que se utiliza en los colegios. Entonces estamos en una Facultad de Educación ¿Cómo no va a estar ligado al mundo académico? Ya sea buscándole el tema de las

competencias de asignaturas específicas, por la vía de las prácticas, o competencias generales, Medio Ambiente y participación por la vía de los créditos de libre configuración. Pero eso en cualquier caso, para un maestro, le es beneficioso.

9.2.3.1.5. Realizar estancias académicas en otra universidad

Cierto es que hacer una estancia académica en otra universidad no necesariamente supone participar en la vida universitaria fuera de asistir ordinariamente a las clases obligatorias, pero sí supone participar de la vida formativa universitaria más allá de las clases ordinarias de la propia Universidad. Además, dichas estancias académicas suelen suponer una experiencia formativa más amplia que simplemente cambiar el asistir a clases en una universidad por hacerlo en otra, sino que supone cambiar de ciudad e incluso de país, de cultura y de idioma; además de cambiar de compañeros de clase, de docentes o, incluso, de metodología de enseñanza, etc. Es una experiencia formativa muy enriquecedora que forma parte de las múltiples oportunidades de participar en la vida universitaria más allá de la asistencia obligatoria a las clases del centro universitario en el que se esté matriculado.

Uno de los miembros del Decanato de la Facultad de Educación realiza unas declaraciones respecto a la participación del estudiantado de dicha Facultad en esta vía de participación:

EG-1 – Muchas veces... ahora estamos, por ejemplo por lo que a mí respecta que también me ocupo de esos temas, pues con varias convocatorias ahora de movilidad, y estamos haciendo sesiones informativas. Algunas veces dices: “bueno teniendo en cuenta el número de alumnos que hay en la Facultad, parece que hay temas como que no les interesan demasiado”. Y son estas becas que sacamos de movilidad internacional, la posibilidad de ir a otros países a estudiar y de beneficiarse de estas posibilidades que ahora tiene los alumnos, y piensas que se podrían aprovechar aún más ¿No? Bueno pues afortunadamente hay muchas becas para movilidad Erasmus, pero que hay veces que quedan plazas vacantes, y te dan un poco como de pena porque esas plazas que están ahí las están desaprovechando.

Por un lado, en la p. 22 de la Memoria anual de seguimiento del Grado en Pedagogía del curso 2014/15, se detalla la participación durante dicho curso académico de los estudiantes de la Facultad de Educación en los distintos programas Erasmus:

- Erasmus Estudios: 27 alumnos, repartidos de la siguiente manera por especialidades:
 - 12 de Grado en Educación Primaria;
 - 2 de Grado en Educación Infantil;
 - 9 de Grado en Educación Social; y
 - 4 de Grado en Pedagogía.

- Erasmus Prácticas: 34 alumnos, repartidos de la siguiente manera por especialidades:
 - 19 del Grado de Educación Primaria (13 de ellos del grupo bilingüe);
 - 11 del Grado de Educación Infantil;
 - 2, un del Grado y otro de la Licenciatura de Pedagogía;
 - 1 del Grado de Educación Social; y
 - 1 alumna de Doctorado del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Por otro lado, durante el curso 2014/15 participaron en el programa SICUE (un sistema de intercambio que permite a los estudiantes de las universidades españolas realizar una parte de sus estudios en otra universidad española distinta a la suya) un total de 5 estudiantes de la Facultad de Educación de la UCM: 3 del Grado de Educación Social, 1 del Grado de Educación Infantil y 1 del Grado de Educación Primaria (Fuente, por vía oral de la responsable de la Oficina de Movilidad de la Facultad de Educación de la UCM).

9.2.3.2. Subámbito formativo-investigación (C1.1.2.2.)

El subámbito formativo-investigación tan solo lo forma una única vía de participación, de modalidad presencial, colaborativa vertical, oficial y de rango medio. Esta vía de participación, por su singularidad temática forma su propio subámbito de participación formativa.

Tabla 68. Clasificación por modalidades y rangos de la vía de participación del subámbito formativo-investigación (C1.1.2.2.)

VÍAS DE PARTICIPACIÓN	C1.2. Modalidades			C1.3. Rango
	Presencial o No presencial	Individual o Colaborativa	Oficial o Alternativa	
C1.1.2.2.1. Ser Becario de Colaboración u Honorífico en un Departamento.	Presencial	Colaborativa vertical	Oficial	Medio

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se exponen aquellas evidencias que mejor describen a la vía de participación de este subámbito.

9.2.3.2.1. Ser becario/a de Colaboración u Honorífico en un Departamento

Es cierto que el ser becario/a de Colaboración y Honorífico en un Departamento no necesariamente va a estar ligado a realizar labores de investigación, pero sí es bastante frecuente que así sea. Una de las directoras de Departamento entrevistadas hace una descripción de qué supone ser becario/a Honorífico:

D.SOU-1 – Te cuento una anécdota. Yo ya te he dicho que llevo ya muchos años en, bueno, en concreto en esta Facultad, y he pasado todas las etapas ¿No? Pues estudiante, también becaria honorífica ¿Qué significa becaria honorífica en este Departamento? Ahora ya tampoco tenemos becarios honoríficos, pero en aquella época eran estudiantes que querían colaborar con el Departamento y entonces ayudaban en las prácticas. (...) Claro, entonces ahí estabas creando un cuerpo ¿No? Por una parte que estás dando formación a los estudiantes, pero también como muy satisfactorio, estabas muy cerca de los docentes ¿No? Estabas ayudando a otros, estabas conociendo el funcionamiento de un Departamento y te estabas formando.

Otra de las directoras de Departamento entrevistadas también nombra la figura de los Becarios de Colaboración en los Departamentos, en referencia a la experiencia de una estudiante en particular:

DD-6 – Nosotros ahora mismo tenemos una alumna colaboradora de las becas de colaboración que seca la Complutense para estudiantes de último año en el Departamento. Y es una mujer extraordinaria, es decir, es una mujer que tiene iniciativas, aunque nosotros le hayamos tenido que dar unas pautas de participación, pero ella ha planteado su proyecto, y bueno está a cargo de una profesora que es su tutora, y fenomenal.

De especial interés es el testimonio de una de las representantes de estudiantes entrevistadas, la cual ha participado como colaboradora o Becaria Honorífica en varios Departamentos y posteriormente como Becaria de Colaboración:

RE-5 – Y luego, también depende mucho de la persona. Yo por ejemplo en tercero de carrera decidí involucrarme con un Departamento porque yo sabía que quería acabar en esta Facultad y en tercero me puse en contacto con una persona del Departamento de Petra y la pedí que quería colaborar en este Departamento, sin nada a cambio sólo con la finalidad de aprender cómo se investigaba y cómo se funcionaba en un Departamento, para ver si realmente a mí me gustaba este mundo o no. Y yo desde tercero hasta la actualidad he estado participando en unos Departamentos o en otros, es decir, luego ellos están abiertos, o sea, aunque no haya carteles que te digan participan. (...) Claro, es otro tipo de participación. Yo participé, bueno, participé en el Departamento, a veces de un estilo científico, pero he hecho de todo y eso fue algo que yo me busqué. Luego sí que es verdad que en años posteriores conseguí una Beca de Colaboración, pero en esa Beca de Colaboración sí que me ayudó haber estado anteriormente participando en ese Departamento como becario, creo que era como Becario Honorífico, porque no llevaba ni beca ni nada. (...) Si como un voluntario, digamos, o como un colaborador. Entonces, eso también, es lo que decía, depende un poco de la persona, a mí nadie

me ofreció colaborar en ese Departamento hasta ese momento, cuando hice mi tesis doctoral mi actual directora sí que me ofreció: “oye, plantéate la tesis doctoral conmigo, yo te ofrezco mi Departamento y tal”; pero fui yo en un principio quien empezó, digamos a... (...) Sí, digamos, por un interés personal a buscar mí propio camino. Entonces en ese sentido tiene que ver, digamos, por parte del alumno un interés. A alguien que no quiera quedarse en la Facultad, obviamente, no va a buscar participar en investigaciones, participar en congresos...

También resulta especialmente interesante el testimonio de otra de las representantes de estudiantes entrevistadas que también participa en un Departamento como Becaria de Colaboración:

RE-6 – Vale, pues a ver, yo una de las cosas que tengo claras de mi vida profesional futura es que me encanta la Universidad y que me encantaría ser profesora de Universidad, entonces a lo largo de mi carrera, si te cuento un poco la historia rápida, me han ido varios profesores diciendo que oye, si me gusta el tema investigación y docencia y todo esto, pues ¿por qué no colaboraba en un Departamento? Total, que yo esto lo he ido dejando para años superiores, entonces en verano, no, antes de verano pues me informé y tal y contacté con una profesora, que es la que yo pensaba, o sea, la que pienso que es la que...y de hecho está haciendo, que más me podía ayudar en ese sentido y...y pues hacer algo, no sé, entonces vi que había unas becas y ya pues me metí ahí, y total, que diseñé un proyecto, o sea, planteé un proyecto de investigación, y si me concedían esa beca, pues a lo largo de este año lo estoy desarrollando. (...) es algo que nunca había hecho y que también quería yo comprobar, si realmente me gustaba o no me gustaba la investigación. (...) A ver, es que es más...es diferente, por ejemplo, a ver, es más lo que aprendes a nivel personal, en el sentido de que no estás en un equipo de investigación, ni pues como en las carreras científicas, que estás en un laboratorio ahí con mil cosas, o sea, no, es un trabajo de investigación en el que tú, a título personal, pues lees muchas cosas y tal, pero sí, o sea...

Entrevistador – ¿Te está resultando algo útil y valioso, formativamente hablando?

RE-6 – Sí, sí, sí, totalmente.

Otro testimonio es el de un estudiante entrevistado y participante en un Departamento mediante una Beca de Colaboración, lo cual le llevó a colaborar en el Museo de Educación de la Facultad:

Est_Museo-1 – Yo creo... Que hará... Ocho meses que empecé la colaboración... En sí, con el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, porque estoy haciendo... Actualmente tengo una beca de colaboración ahí. Y empecé en el mes de octubre y ya son ocho meses, y directamente en el Museo hace (...) tres meses más

o menos, (...). Fíjate, yo estoy en cuarto y... Y cuando decidí también hacer la beca de colaboración es porque vi un camino distinto al que se me planteaba dentro de la carrera, porque dentro de la carrera te ofrecen escolar, social y el mundo laboral. Pues, hay otra vía, que es el de la investigación, que se habla muy poquito de ella, pero que hay gente a la que le podría interesar y a veces por desconocimiento no... No van hacia esa... Hacia ese mundo. Entonces, para mí la vía de colaboración era un paso, por ejemplo, un paso más para... Para llegar a ese objetivo. Entonces, creo que... El... El hecho de informar al alumno a cerca de las posibilidades que existen y en... En aquellos que le pueden beneficiar, pues... Yo creo que sería importante para mejorar la cultura de participación de los universitarios. (...) Y yo quería terminar con una lanza a favor de las oportunidades universitarias es decir, a mí –y ya te hablo como testimonio vital– a mí, estar en el Museo colaborando me ha ayudado a darme cuenta de lo que realmente quiero ser. Que es a lo que al final, (...) yo y todos los que trabajamos en esto, pues nos damos cuenta de cuál es la importancia, que sirve para tu historia vital universitaria.

De los diferentes testimonios relacionados con esta vía de participación, se puede concluir que la participación de los estudiantes como Becarios de Colaboración u Honoríficos está íntimamente ligado a una vocación o interés del estudiante por la investigación y por la docencia universitaria como posible carrera profesional a seguir.

Muchas veces, esta vía de participación va de la mano de la invitación por parte de algunos docentes a participar de esta forma, tal y como remarca el testimonio de un importante docente de la Facultad de Educación, ya jubilado. Dicho testimonio, al ser preguntado sobre cómo mejorar la participación estudiantil, pone como ejemplo de fórmula para incentivar la participación estudiantil el buscar a estudiantes con valía para invitarles a participar como becarios en un Departamento:

Doc.Jub. – No, no hay varitas mágicas, por lo menos yo no conozco varita mágica. Pero lo que hay es, preocupación. Es decir, es animar, regar a ver qué es lo que crece ¿no? Hombre, yo por ejemplo una cosa que procuro hacer siempre pues –yo he dado clase en segundo, en tercero y en cuarto, nunca he dado clase en primero, tampoco en quinto– pues una cosa que he hecho con mucha frecuencia ha sido buscar becarios colaboradores, algunos de ellos honoríficos otros que conseguían efectivamente una beca, si podían conseguir una beca, mejor; pero sí he buscado con cuidado porque, con bastante frecuencia, a las personas a las que les he dicho que se presentaran, pues han conseguido la beca ¿por qué? porque la competencia no era muy grande y porque yo nunca he buscado a gente mediocre, sino a gente que valía; (...).

9.2.3.3. Sub-ámbito formativo-laboral (C1.1.2.3.)

Tres son las vías de participación que forman el subámbito formativo-laboral. Las tres vías son presenciales, individuales y oficiales; sin embargo, una es de rango extra, una de rango medio y otra de rango tanto medio (Becas en el SOU, en Gerencia de la Facultad o en el Museo de Educación) como macro (Beca en la Casa del Estudiante).

Algunas de las vías de este subámbito podrían clasificarse también dentro del subámbito político de la gestión de servicios universitarios, al consistir en la realización de prácticas o becas formativas en determinados servicios de la universidad. Pero la razón de ser clasificadas finalmente dentro del subámbito formativo-laboral es que la finalidad última o principal de dichas vías, al menos en teoría, es la formación de los estudiantes participantes, más que buscar su participación en la gestión de dichos servicios como objetivo en sí mismo.

Tabla 69. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del subámbito formativo-laboral (C1.1.2.3.)

VÍAS DE PARTICIPACIÓN	C1.2. Modalidades			C1.3. Rango
	Presencial o No presencial	Individual o Colaborativa	Oficial o Alternativa	
C1.1.2.3.1. Realizar prácticas académicas externas a través del Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE)	Presencial	Individual	Oficial	Extra
C1.1.2.3.2. Becas de formación práctica en la propia universidad. Por ej. en el SOU, en la Casa del Estudiante (Vicerrectorado de Estudiantes), en el Museo de Educación “Manuel Bartolomé Cossío”, en la Gerencia de la Facultad de Educación, etc.	Presencial	Individual	Oficial	Medio o Macro
C1.1.2.3.3. Realizar prácticas curriculares en la propia universidad. Por ej. en el SOU o en el Servicio de Atención a la Diversidad	Presencial	Individual	Oficial	Medio

Fuente: Elaboración propia.

En los siguientes apartados se exponen aquellas evidencias que mejor describen a cada una de las vías de la tabla anterior.

9.2.3.3.1. Realizar prácticas académicas externas

Una forma de participar de las oportunidades que brinda la vida universitaria, más allá de la asistencia a clase, es realizar prácticas académicas externas. Durante el periodo de trabajo de campo de la presente investigación, del Vicerrectorado de Estudiantes dependía un organismo de la UCM encargado de gestionar dichas prácticas, el Centro de Orientación e Información de Empleo, COIE (Posteriormente pasó a denominarse Oficina de Prácticas y Empleo, OPE), cuyo principal objetivo es trabajar por favorecer la inserción

laboral de los estudiantes y titulados de esta Universidad. Para cumplir con su objetivo, el COIE desarrolla una serie de programas, entre los cuales se encuentran el Programa de Prácticas Académicas Externas, dirigido a los estudiantes de los últimos años de carrera, y el Programa de Prácticas Santander-CRUE-CEPYME, para la realización de prácticas en pequeñas y medianas empresas. Ambos programas buscan facilitar un primer contacto del estudiantado con el mundo de la empresa. Además de estos dos programas, el COIE cuenta con otras acciones para lograr su objetivo, pero que se tratarán en otros apartados del presente informe, ya que pertenecen a otras vías de participación.

Tal y como se detalla en la Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes, curso 2014-2015 (p. 24), las prácticas académicas externas constituyen una actividad de naturaleza formativa realizada por los estudiantes universitarios y supervisada por la Universidad, cuyo objetivo es permitir a los mismos aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que les preparen para el ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento. Según dicha Memoria (p. 26), desde el 1 de septiembre de 2014, el COIE entró en producción en el programa de Gestión Integral de Prácticas Académicas Externas (GIPE), siendo el principal centro piloto para su futura implantación en el resto de centros de la UCM.

Sobre participación de los estudiantes de la Facultad de Educación en este tipo de prácticas no se han hallado datos publicados, pero sí existe información sobre la participación del conjunto de estudiantes de la UCM (Tabla 70).

Tabla 70. Candidatos inscritos en Prácticas / Prácticas realizadas, curso 2014/15 (Datos comprendidos entre el 01-7-2014 al 30-6-2015), gestionadas desde el COIE

Nº Candidatos inscritos en el COIE	Nº Prácticas realizadas	Porcentaje Candidatos/Prácticas realizadas	Nº total de matriculados en la UCM, curso 14-15	Porcentaje Candidatos/ Total matriculados
9465	5797	61,24%	78.117	12,11%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes del 2014-2015 (p. 26), y del informe Datos y cifras de la UCM 2015-2016 (p. 1).

Según se especifica en la Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes, curso 2014-2015 (p. 27), de un total de 9465 estudiantes preinscritos en COIE, se realizaron 5797 prácticas, con un porcentaje del 61,24 % de prácticas realizadas. Del total de prácticas realizadas 399 estudiantes empezaron su práctica y no la finalizaron por diferentes motivos (contrataciones, bajas voluntarias, descontento de alguna de las partes, etc.). Del total de estudiantes que realizaron prácticas, 117 realizaron más de una práctica.

El dato que no aparece en la Memoria del Vicerrectorado es el total de estudiantes que realizaron prácticas en el curso 14-15, ya que solo se muestra el total de prácticas realizadas. Al saberse que hubo 117 estudiantes que realizaron más de una práctica, se deduce que el número de estudiantes totales que realizaron al menos una práctica ha de ser menor que el número de prácticas totales realizadas. Por ello, no hay información suficiente para calcular, en base al total de estudiantes matriculados en la UCM ese curso, el porcentaje de participación en dichas prácticas. Pero sí se dispone del dato del total de estudiantes inscritos en el COIE y que solicitaban poder realizar alguna práctica, es decir, el número de candidatos, por lo que sí se puede calcular el porcentaje de participación en base al N° de candidatos/N° de matriculados ($9465 / 78.117 \times 100$) dando un 12,11% de participación.

Por otra parte está el Programa de Prácticas Santander-CRUE-CEPYME, en pequeñas y medianas empresas, cuyo objetivo es complementar la formación universitaria de los estudiantes y acercarlos a las realidades del ámbito profesional donde ejercerán su actividad una vez se hayan graduado, estableciendo los contactos entre éstos, empresas e instituciones facilitando así su posterior inserción laboral. Según se informa en la Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes, curso 2014-2015 (p. 27), en virtud del convenio de colaboración firmado entre la CRUE, la CEPYME y el Banco Santander en dicho curso académico, el COIE gestionó la IV edición de dichas becas. El Banco Santander realizó un mecenazgo a favor de la Universidad Complutense de 478.800€, que se utilizaron en la financiación de 266 becas dirigidas a estudiantes matriculados en la UCM. Concretamente, el COIE gestionó las prácticas, la selección de estudiantes y empresas, las altas en el Régimen General de la Seguridad Social de los estudiantes y las bolsas o ayudas correspondientes a las mismas.

En la misma Memoria (p. 28) se informa de la participación estudiantil de la UCM en dicho Programa durante la convocatoria 2014-2015: 1930 estudiantes. Si volvemos a tomar el dato del total de matriculados en la UCM ese curso (78.117), nos sale un 2,47% de participación estudiantil de la UCM en dicho Programa.

9.2.3.3.2. Becas de formación práctica en la propia universidad

Además de hacer prácticas académicas externas en empresas, el estudiantado de la UCM puede realizar prácticas en la propia UCM en forma de becas de formación prácticas en determinados servicios u organismos de la propia UCM. En la Facultad de Educación se registraron, durante el trabajo de campo, casos de estudiantes realizando este tipo de becas en el Museo de Educación, en el Servicio de Orientación Universitaria (SOU) y en la Gerencia de la Facultad.

Una de las estudiantes entrevistadas precisamente trabajaba como becaria de formación práctica en el Museo de Educación. Al respecto subraya el alto valor formativo de su experiencia:

Est_Museo-2 – Pues, ahora mismo estoy trabajando en el Museo porque soy becaria, o sea, me... Me paga la universidad. (...) Una beca de formación práctica. (...) o sea, es que es una pasada, todo lo que aprendes y con lo que te ayuda estar ahí. Ya no sólo en el museo, sino en cualquier espacio en que tú te sientas valorado que de verdad, sientas que vale la pena estar ahí, y que además te lo hagan saber, ¿no?

Otra de las representantes de estudiantes entrevistadas testifica como ejemplo de estudiante que disfruta de una beca de formación práctica en el SOU de la Facultad de Educación:

RE-4 –Pues (...), este es mi último año y llevo 4 años en la carrera, en la Facultad (...). Y mi situación laboral, yo he estado conciliando más o menos la carrera y los estudios con trabajos eventuales de ETTs, durante 1º, 2º y 3º, y ahora estoy con una maravillosa beca en el SOU, en la que cobro menos a la hora, pero que cobro más al mes y es que estoy muy contenta.

Además, también hubo una beca de formación práctica en la Gerencia de la Facultad de Educación, como es el caso de la siguiente estudiante entrevistada (RE-16): “Pues, actualmente estoy en desempleo, aunque estoy realizando trabajos de formación práctica con una beca, aquí en la Facultad. Y compatibilizo esto, mis estudios y mi labor como madre y ama de casa.”

También hay oportunidades de realizar este tipo de becas prácticas fuera de la propia Facultad de Educación, como por ejemplo en la Casa del Estudiante, dependiente del Vicerrectorado de Estudiantes. En la propia Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes de la UCM, 2015 2016 (p. 87) se cita a un par de estudiantes que realizaron en La Casa del Estudiante becas de formación práctica desde enero de 2016, realizando gestión y seguimiento de difusión de redes sociales y apoyo a todas las tareas de La Casa del Estudiante.

Tabla 71. N° de convocatorias de formación práctica en la UCM y N° de becas ofertadas, cursos 2014-15 y 2015-16

	Curso 2014-15	Curso 2015-16
Convocatorias	51	70
Becas Ofertadas	105	120

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de las memorias del Vicerrectorado de Estudiantes del 2014-2015 (p. 2) y 2015-2016 (p. 15).

Por su parte, el Servicio de Becas del Vicerrectorado de Estudiantes de la UCM, contabilizó unas 51 convocatorias de becas de formación práctica en la UCM en el curso 2014-15, las cuales suponían una oferta total de 105 becas, y unas 70 convocatorias de becas de formación práctica en la UCM durante el curso 2015-16, siendo unas 120 becas en total dicho curso.

Tabla 72. Gestión de situaciones de los becarios de formación práctica en la UCM, cursos 2014-15 y 2015-16

	Altas	Bajas	Prórrogas
2014-15	177	111	168
2015-16	192	43	142

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de las memorias del Vicerrectorado de Estudiantes del 2014-2015 (p. 2) y 2015-2016 (p. 15).

Respecto a las situaciones de los becarios de formación práctica en la UCM, el Servicio de Becas del Vicerrectorado de Estudiantes gestionó una serie de altas, bajas y prórrogas de las becas durante los cursos 14-15 y 15-16, que se indican en la tabla 72.

De especial interés es el testimonio de uno de los responsables de la gestión de la Facultad de Educación, el cual denuncia el problema que supone a la hora de lograr un servicio de calidad el hacer depender de estudiantes becarios, y por lo tanto aún no profesionales, determinados servicios importantes para el estudiantado:

EG-5 – Mira, tengo un ejemplo que es muy sencillo. Cuando el programa Erasmus fue implantado se hizo con becarios que eran estudiantes. Entonces había centros donde el programa Erasmus iba muy bien porque el estudiante que era incorporado a la gestión como becario era muy bueno, y centros donde iba muy mal y no conseguíamos colocar a nadie porque el becario estudiante era muy malo. Entonces lo que hicimos fue profesionalizarlo.

Entrevistador – Y esa gestión era responsabilidad 100% de ese becario.

EG-5 – No, hombre no, 100% no. Había profesores, había docentes pero no estaba profesionalizado. Es decir, era una persona que ponía una gran parte de su hacer que era voluntario. Todo eso se transformó en un modelo profesionalizado de apoyo al Erasmus en la Universidad, funciona bien y ahora estamos con los convenios etc., y está todo regulado y sale de una forma natural.

Desde el punto de vista formativo, este tipo de prácticas son de gran valor para los estudiantes que las realizan, pero desde el punto de vista de la prestación de servicios universitarios, se corre el riesgo de bajar la calidad de dichos servicios al ponerlo en manos de personas que aún están en formación, y por lo tanto no son profesionales, y que además reciben una compensación económica y unas condiciones de trabajo menores que si la

relación entre el estudiante empleado y la Universidad fuera jurídicamente laboral en vez de formativa.

¿Hasta qué punto este tipo becas de formación práctica en la Universidad son una oferta formativa o son una estrategia de abaratar el coste laboral de determinados servicios sustituyendo puestos de trabajo por becas? Es una pregunta que seriamente debería plantearse el conjunto de la comunidad universitaria.

9.2.3.3.3. Realizar prácticas curriculares en la propia universidad

Otra de las vías de participación de este subámbito formativa-laboral es la de realizar las prácticas curriculares de la Titulación, pero en vez de hacerlas fuera de la Universidad, hacerlas en la propia Universidad como centro de prácticas, lo cual supone otra forma de participar en la Universidad más allá de las clases.

Un ejemplo de ello es una estudiante entrevistada, junto con su tutora, que estaba realizando las prácticas curriculares de su titulación en el Servicio de Atención a la Diversidad de la Facultad de Educación. La tutora subraya que lo ideal es poder ofrecer experiencias de prácticas fuera de la universidad, aún así la estudiante subraya el gran valor formativo de su experiencia de prácticas debido a que le gusta y valora formativamente el participar de manera activa en la universidad:

Entrevistador – Y colaboras con D.SOU-4 ¿Exactamente en qué?

Est_Prácticas – Bueno, soy su Practicum en realidad.

D.SOU-4 – Es mi Practicum. Yo dentro de la figura de coordinación solicité el año pasado que pudiese tener estudiantes colaboradores en el Servicio de Atención a la Diversidad. (...) porque tener un Practicum de Pedagogía cuando han estado aquí 4 años de la carrera, no han salido en 4 años, que esto también es una cosa que hay que reformular el planteamiento del Grado de Pedagogía ¿No?

Est_Prácticas – A mí me ha encantado hacer el Practicum con ella.

D.SOU-4 – Luego pedirles que se queden aquí haciendo las prácticas durante los últimos 6 meses del cuarto curso, pues no apetece, porque lo que apetece es salir fuera.

Entrevistador – Es decir, que estás ahora mismo con tu rol de alumna en prácticas curriculares obligatorias de la carrera.

Est_Prácticas – Sí. (...) Pero bueno, no lo hago por obligación porque me ofrece muchos proyectos, y tengo la suerte de... porque he hablado con gente que están haciendo el Practicum y están doblando panfletos en algunos sitios, mientras que yo estoy adquiriendo un montón de competencias. Y la verdad es que me gusta hacer vida activa en la universidad, porque creo que todos tenemos que hacer de la universidad un sitio mejor, y por eso participo. Y si me ofrecen algo que me interesa,

aunque no fuera de Practicum ni estuviera obligada a ello, pues lo haría igual. (...) es que yo estoy haciendo mi TFG sobre Aprendizaje Servicio. Entonces ella se enteró que me interesaba mucho este tema, y al principio me ofreció en sus clases implementar un proyecto para aplicarlo con sus alumnos. Y me interesó, e hicimos el proyecto y salió muy bien.

Durante el trabajo de campo también se observó que en el SOU hubo una serie de estudiantes realizando sus prácticas de Pedagogía Laboral. Durante el curso 14-15 hubo una estudiante en prácticas, y durante el curso 15-16 hubo dos. Estas prácticas consistían en la atención a estudiantes en el SOU, organización y gestión y evaluación de talleres realizados en el SOU, puesta en marcha y gestión de la bolsa de empleo, desarrollo de una sesión de orientación vocacional para las estudiantes de ESO, preparación y desarrollo de las jornadas de puertas abiertas, así como otras funciones puntuales necesarias en cualquiera de las áreas del SOU.

9.2.4.Ámbito cultural-artístico (C1.1.3.)

Tabla 73. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del ámbito cultural-artístico (C1.1.3.)

<u>VÍAS DE PARTICIPACIÓN</u>	C1.2. Modalidades			C1.3. Rango
	Presencial o No presencial	Individual o Colaborativa	Oficial o Alternativa	
C1.1.3.1. Miembro de un grupo musical universitario (Por ej.: Coro de la Facultad)	Presencial	Colaborativa vertical	Oficial o alternativo	Medio o Macro
C1.1.3.2. Asistir a conciertos universitarios de música	Presencial	Individual	Oficial o alternativo	Medio o Macro
C1.1.3.3. Participar en algún grupo universitario de danza , como por ej. en el grupo de Baile de Salón de la Facultad	Presencial	Colaborativa vertical	Alternativo	Medio
C1.1.3.4. Participar en un grupo de teatro universitario. A. Grupo de Escala de Grises. B. Grupo Res Non Verba. C. Grupo de Teatro de Asamblea de Educación. D. Grupo Arlequín.	Presencial	Colaborativa horizontal	Alternativo	Medio
C1.1.3.5. Asistir a eventos de la Semana Cultural de la Facultad (Vicedecanato Alumnos)	Presencial	Individual	Oficial	Medio
C1.1.3.6. Participar en un grupo circense universitario , como por ej. el grupo Eucima Aula de Circo Chaminade	Presencial	Colaborativa horizontal	Alternativo	Macro
C1.1.3.7. Realizar una revista estudiantil universitaria. Ejemplos pasados extintos: Una revista de la Delegación de Estudiantes y "Educatec o Edutec", una revista editada por estudiantes de la Facultad de Educación.	Presencial	Colaborativa horizontal	Alternativo	Medio

Fuente: Elaboración propia.

El ámbito cultural-artístico está formado por siete vías de participación, todas de modalidad presencial, dos de modalidad individual y cinco colaborativa (3 horizontal y 2 vertical); cuatro de modalidad alternativa, una oficial y dos tanto oficiales como alternativas; y, finalmente, cuatro de rango medio, una macro y dos tanto de rango medio como macro.

Todas las vías de participación de éste ámbito son de gran valor formativo, e incluso tienen como uno de sus objetivos principales la formación complementaria y extracurricular del estudiantado. Por ello, dichas vías podrían haber sido clasificadas teóricamente como parte del ámbito formativo. Pero, sin embargo, la razón final por la que se ha decidido que formen un ámbito de participación propio es debido a su singularidad temática propia de carácter artística, que hace que su razón de ser no sea exclusiva o principalmente la formación, sino que los participantes de dichas vías simplemente buscan socializar y/o practicar una actividad de su agrado.

En los siguientes apartados se exponen aquellas evidencias que mejor describen a cada una de las vías de participación de este ámbito.

9.2.4.1. Miembro de un grupo musical universitario – Coro de la Facultad

En la entrada del día 17 de diciembre del 2015 del Diario de Campo quedó reflejada una de las actuaciones del Coro de la Facultad. Es una actividad en la que pueden participar tanto estudiantes como docentes, y por la que al estudiantado se le reconoce con créditos optativos. Es un ejemplo de este tipo de vía de participación, concretamente en la Facultad de Educación: “He asistido al concierto de Navidad que ha realizado el Coro de la Facultad de Educación. Ha sido todo un placer para los oídos. Tengo el libreto que usaron, y que repartieron entre el público asistente. Entre el público estuvo la Decana, M^a José Fernández, que hizo una presentación del evento al comienzo. Este es el vídeo que subieron a Youtube del evento: <https://www.youtube.com/watch?v=39mV1oAcG9Q>”.

Una de las estudiantes entrevistadas, y miembro de dicho coro, dejó su testimonio al respecto, subrayando los pocos estudiantes de titulaciones de Educación que realmente lo componían, siendo en su mayoría estudiantes del Grado de Musicología:

Est_SOU-8 – Vale, pues, yo desde mi experiencia estoy apuntada en coro desde el año pasado, porque me gusta mucho la música, llevo toda mi vida en el conservatorio y quería seguir con la música, y cuando me enteré que había un coro, el coro de la Facultad, pues me apunté y la gran mayoría de las personas son de... Vienen de musicología. De educación somos muy pocas, algunas de primaria, infantil... De infantil no... (...) De pedagogía y de primaria... Sí, poquíssimos, la mayoría vienen de musicología. (...) Nos dan créditos de libre configuración para la optativa.

También resulta interesante el testimonio de una de las directoras de Departamento entrevistadas, la cual describe la actividad del Coro. Subrayando su valor a la hora de aglutinar personas con intereses comunes y la dificultad al inicio de cada curso para volver a formar el grupo, pero que afortunadamente se logra:

DD-6 – Nosotros tenemos una que es de un crédito de estos de libre configuración, que es un Coro, es el Coro de la Facultad de Educación, que ensaya los viernes con dos profesores que son músicos de formación musical. Y bueno el Coro (...) hace la sesión de villancicos en la fiesta de Navidad y nos canta en la inauguración y al final del curso. Entonces es enriquecedor porque tú ves que es gente de distintos grupos, profesores y profesoras van también al Coro, viene gente incluso de otras facultades porque se han enterado. Y es una actividad aglutinadora de intereses en torno a algo que le gusta a la gente y que les motiva, y que consigue ponerlos de acuerdo. Bueno, hay dificultades todos los años para que se forme el Coro, luego funciona de maravilla, pero el arranque, como cada año hay gente que se va, que deja los estudios, tiene que entrar gente nueva y etc. pues el arranque siempre es difícil ¿No? Y luego el desarrollo pues está muy bien.

9.2.4.2. Asistir a conciertos universitarios de música

Otra forma de participar en la vida cultural de la Universidad es asistiendo a eventos musicales, ya sean conciertos, recitales, festivales, etc. Organizados en la UCM. Hay que tener en cuenta que, además del Coro de la Facultad y sus conciertos de música, hay una Orquesta Sinfónica de la UCM, un festival de Flamenco y otro de Jazz, por citar solo algunos ejemplos, que realizan actuaciones todos los cursos.

Una de las directoras de Departamento entrevistadas señala la baja asistencia del estudiantado a este tipo de eventos, a la vez que señala su valor formativo:

EG-2 –Este jueves va a haber un concierto de navidad organizado desde el Rectorado, con la Orquesta Sinfónica de la UCM, se va a celebrar en la Facultad de Medicina que tiene un auditorio espectacular y es gratuito, y nos ha invitado el Rectorado a toda la comunidad universitaria. Estoy casi segura de que estudiantes irán pocos. Porque yo voy a ir, yo he conseguido entradas. A ver, hay que insistir, hay que llamar varias veces, hay que ir luego a recoger las entradas pero oye, tampoco es que sea un gran trabajo. Y eso es una actividad gratuita, que ahora te hablo de la orquesta sinfónica, pero que lo pueden hacer con cualquier tipo de música por ejemplo, o de espectáculos o hay un festival de teatro, o hay un festival de Jazz. O sea, un montón de cosas que tienen un carácter no formal, cultural y que ni siquiera es académico (...) que no tiene ningún coste, que lo organiza la universidad, que lo publicita y que muchas veces pues hay cosas que a lo mejor no

tiene esa recepción. (...)Entonces, oye, aparte de que pueda estar todo el mundo invitado, pero los alumnos de música pues a lo mejor le resulta especialmente interesante, especialmente formativo, puede estar incluido dentro de su actividad académica, pero es una actividad fuera.

En el mismo sentido señala otra de las directoras de Departamento entrevistadas, subrayando la baja participación estudiantil, a pesar de ser actividades gratuitas y de calidad:

DD-3 – Aquí en esta Universidad hay el ciclo que hay ahora mismo de Jazz y el ciclo el otro de flamenco en Bellas Artes, gratis, que traen a gente buenísima y van cuatro gatos. Van personas mayores que lo ven o lo saben porque están en esa cosa que es que lleva toda la vida haciéndose año tras año y ya lo saben, vamos cuatro gatos de aquí -que hay dos o tres que siempre nos encontramos y alguno más que viene por allí-, y hay gente, pero no está a rebosar una actividad que es gratis, buena, bonita y barata, vamos no pagamos y etc. ¿Vale? Entonces hay una serie de cosas raras, o sea que tampoco dentro de la misma Universidad funciona, y la Universidad yo creo que se vende muy mal culturalmente también.

9.2.4.3. Participar en algún grupo universitario de danza – Grupo de Baile de Salón de la Facultad de Educación

Otra de las vías de participación cultural a disposición del estudiantado de la Facultad de Educación es el grupo de Baile de Salón de la Facultad, en el que participan tanto docentes como estudiantes. En este caso es una actividad sin reconocimiento de créditos optativos para los estudiantes.

Un miembro del Decanato de la Facultad deja testimonio descriptivo de dicho grupo de baile, señalando los pocos estudiantes que participan en el mismo y el valor de la actividad para establecer relaciones sociales con otros miembros de la comunidad universitaria:

EG-2 – Por ejemplo tenemos un grupo de baile de salón -yo te lo digo porque yo me suelo meter en todas partes, la verdad, para que vamos a engañarnos- y ahí hay estudiantes, pero son muy pocos estudiantes. Y es una pena porque es una manera en la que yo estoy bailando con... Yo el año pasado hice una exhibición con varios compañeros y mi pareja era un estudiante. Conoces a los profesores desde una perspectiva distinta, tienes una relación distinta con las personas, no interesa tanto si eres profesor o si eres del Equipo Decanal o si eres el director de un Departamento, sino que es tu pareja de baile, que lo haces mejor o peor y al que puedes decir: “Me has pisado” ¡Y no pasa nada! Entonces, yo creo que llegar un poco a esa situación.

Una de las directoras de Departamento entrevistadas también señala el valor de este tipo de actividades a la hora de establecer lazos o relaciones sociales entre diferentes miembros de la comunidad universitaria, más allá de si tiene o no algún reconocimiento académico participar en ellas:

DD-6 – (...) O los de la clase de baile, que estaban encantados de la vida con las clases de baile de salón de los profesores y estudiantes. Pero ahí ya no hay ni créditos de por medio, ya es un tipo de valoración un poco a título personal de “pues anda mira, además esto me ha permitido conocer a fulana que no la conocía y resulta que lleva 4 años en la Facultad y nunca hemos coincidido, qué barbaridad...”. O sea, que te permite establecer además unas relaciones sociales que de otra manera son muy difíciles, porque estamos metidos en nuestras clases y en nuestros despachos y con nuestras tareas, y cuando acabamos estamos cansados y..., tanto los alumnos como los profesores ¿Eh? Me da igual, o sea que.

9.2.4.4. Participar en un grupo de teatro universitario

En la Facultad de Educación, durante el periodo del trabajo de campo (curso 14-15 y 15-16) se observaron, al menos, cuatro grupos de teatro estudiantil universitario: El grupo Escala de Grises, el grupo Res Non Verba, el grupo de teatro de la Asamblea de Educación y el grupo Arlequín.

A. Grupo de Escala de Grises:

Uno de los estudiantes entrevistados fue precisamente el líder del grupo de teatro de la Facultad de Educación, Escalera de Grises. De especial interés es su testimonio sobre el valor formativo y de relaciones sociales de este tipo de actividades culturales en las que pueden participar los estudiantes:

Est_TG-1 – A mi modo de ver el valor principal es la relación social entre alumnos y alumnas de la Facultad de Educación y/o de otras Facultades, ya sea participando en teatro, en el coro o en las clases de bailes de salón, así como en los cursos y talleres del SOU. (...). Para mí la participación en actividades culturales o de formación no reglada son tan importantes como las de carácter oficial, ofreciendo todas ellas una formación completa en el desarrollo cognitivo, social y emocional de la persona.

También se realizó una entrevista a una estudiante de la Facultad, participante en actividades del SOU, que declaró haber participado también en dicho grupo de teatro (Est_SOU-8): “Y el año pasado estuve en teatro, en el teatro de aquí de la facultad. (...) En el grupo Escala de Grises”.

B. Grupo Res Non Verba:

En la entrada del jueves 14 de abril de 2016 del Diario de Campo quedó registrada la existencia de un grupo de artes circenses formado por estudiantes de la UCM, concretamente ligado a un colegio Mayor de la zona próxima a la Facultad de Educación. En esta entrada me hago eco de un estudiante de Educación que participa en dicho grupo circense: “También AE-6 me ha comentado que está participando con más gente de la Facultad en un grupo de teatro de la UCM: RES NOM VERBA. Se reúnen los viernes por la tarde. Este es su perfil en Facebook: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100010980900647&fref=ts>”.

Imagen 25. Cartel promocional del grupo de teatro Res Non Verba de la UCM



¿Tienes algún talento pero no sabes cómo explotarlo?
 ¿Quieres descubrirte a ti misma y conocer el potencial de tu cuerpo?
 ¿Aprender cómo expresar las emociones?
 ¿Mejorar a la hora de hablar en público?
 ¿Encontrar un lugar con personas llenas de energía e ideas?
 ¿Crear colectivamente y trabajar en equipo?
 ¿Reír, bailar, cantar, hacer malabares?
 ¿Leer, reflexionar, pensar críticamente?
 ¿Participar más activamente en la vida universitaria y conocer a gente de otras facultades?
 O, sencillamente,
 ¿Divertirte, disfrutar de la vida y dejarte sorprender por lo que eres capaz de hacer?!

La vida no viene con un manual de instrucciones y si piensas que, quizás, haya llegado el momento de empezar a improvisar, a perder el miedo, sacudirse los complejos y enfrascarse en una nueva aventura ya sea en un aula, un escenario, la calle o los vagones del metro...
¡Este es tu sitio!

¡Bienvenida a
Res, Non Verba!
 Somos un grupo de teatro de la Facultad de Educación de la UCM
 ¿A qué estás esperando para contactar con nosotras?

Escribenos a **resnonverbaUCM@hotmail.com**
 O envíanos un mensaje directo a **@ResNonVerbaUCM**

Fuente: Imagen tomada durante el trabajo de campo (29-03-2016).

De especial interés son las declaraciones de una estudiante, en el marco de uno de los grupos de discusión realizados durante el trabajo de campo, participante en el grupo de Teatro Res Non Verba. Concretamente señala el hecho de que participar en dicha actividad no viene acompañado, en su caso, de reconocimiento de créditos, en comparación con otras actividades fuera del aula, a pesar de que desde la propia Universidad se les requiere para realizar actuaciones teatrales. La razón que aporta al hecho de que no se les reconozcan créditos por participar en el grupo de teatro es que el mismo no está organizado como un taller o curso, es decir, no está organizado como una actividad formativa formal con horario fijo, docente, aula, currículum, etc., sino que es una actividad informal, aunque no por ello menos formativa. Esto invita a la siguiente pregunta ¿Son los campeonatos deportivos o la realización de voluntariado, actividades con diseño de formación formal? No, realmente no.

Entonces ¿Por qué esos dos ejemplos de actividades sí tienen reconocimiento de créditos y un grupo de teatro universitario no? Quizás se esté señalando un error importante en los criterios utilizados para decidir qué actividades sí tendrán reconocimiento de créditos y cuáles no. Finalmente, el mismo testimonio señala y agradece la ayuda por parte de la Universidad a la hora de prestarles instalaciones como locales de ensayo. He aquí el testimonio:

GT-2 – Y como otro punto para resumir, es que creo que hay actividades que se realizan fuera de lo que es ir a clase, que están un poco discriminadas, como es esta de teatro, porque ir todas las semanas a darle patadas a un balón es una actividad fuera de ir a clase, que está reconocida con créditos, pero hacer teatro, pues no. Y me parece un poco discriminatorio cuando encima luego nos piden actuaciones, nos piden que vayamos a representar obras de teatro, que encima tenemos que crear nosotros, no sólo representar, sino crearlas y me parece un poco discriminatorio eso, aunque no estamos aquí ninguno por los créditos, pero me parece que es una falta de reconocimiento a nuestro trabajo. (...) Luego, respecto a lo de los créditos, creo que a pesar de la primera justificación que he dicho de que no me parece bien que no nos den créditos, creo que a pesar de eso sí es, por así decirlo, comprensible que no nos los den. No lo estoy justificando, pero entiendo el motivo de que no nos los den, tanto porque el resto de actividades, por lo que tengo entendido, tienen como una especie de profesor, por así decirlo, un entrenador o un monitor o alguien que te imparte algo. Y nosotros no, nosotros nos reunimos, pues como hemos dicho antes, un poco pues como si fuésemos colegas, y un poco la segunda razón, que bueno, esa no es tan justificada pero es el horario, todos tienen un horario un poco más estricto que nosotros, que nosotros ahora lo tenemos bastante estricto, pero bueno. Que sería la justificación de por qué no nos dan el crédito. (...) de hecho, nos lo han dicho también, que es: "Como no tenéis un horario fijo, no os podemos dar créditos. (...) Luego, respecto a lo que estábamos diciendo de la participación, me parece que tenemos que agradecer bastante la facilidad que nos dan en cuanto a las instalaciones, no pagamos nada y siempre que hemos necesitado para otras obras que no son justo del grupo de teatro este, como fue Madama, pero lo del corto, nos han facilitado instalaciones para poder ensayar aunque fuesen de mejor o peor calidad, pero nos lo ha facilitado.

C. Grupo de Teatro de Asamblea de Educación:

En la entrada del día 18 de noviembre de 2014 quedó reflejada la existencia de un grupo de teatro promovido desde la Asamblea de Educación, concretamente se plasma una de las sesiones de ensayo en la que el investigador del presente estudio asistió y realizó una observación participativa. A continuación se describe dicha actividad:

El día anterior durante la reunión de la AE, RE-1 me informó de que hoy se iba a hacer, a partir de las 13:30 una sesión del grupo de teatro organizado por la AE, y me invitó a participar. Por supuesto he asistido y nos lo hemos pasado muy bien. (...). Nos hemos encontrado en frente de la capilla, y allí he conocido nuevos estudiantes y me encontré con algunos de los que ya conocí el día anterior. Lo que no sé si todos son miembros de la AE o no. Al igual que el día anterior les informé, a las personas que no conocía, sobre mi tesis, y les invité a participar si querían, con muy buena disposición por su parte. El grupo de teatro no tiene asignado por la Facultad un espacio propio donde realizar su actividad, por lo que por regla general, usan el primer aula que ven vacía. Tampoco tiene un horario semanal fijo, sino que quedan en función de la disponibilidad de sus integrantes. La actividad de hoy ha estado dirigida por uno de los miembros del grupo, que por lo visto tiene conocimientos sobre teatro. Hemos realizado una serie de dinámicas de grupo muy divertidas que tienen la finalidad de “romper el hielo” y perder cualquier miedo a hacer el ridículo. La verdad es que me he sentido rápidamente integrado, al igual que el día anterior. Por motivos personales solo pude quedarme hasta las 14:30, y les dejé a ellos continuando con la actividad, despidiéndome hasta la siguiente sesión.

D. Grupo de teatro Arlequín:

Imagen 26. Carteles promocionales del grupo de teatro Arlequín, de estudiantes de la Facultad de Educación de la UCM



Fuente: Imágenes tomadas durante el trabajo de campo (De derecha a izquierda: el 10-11-2015 y el 13-05-2016)

El 13 de junio de 2016 hubo un intento de contactar vía e-mail con los estudiantes organizadores del grupo de teatro Arlequín de la Facultad de Educación. Desgraciadamente fue un intento infructuoso al no lograr respuesta. Es por ello que, aparte de vagas

referencias por parte de algunas de las personas entrevistadas durante el trabajo de Campo, las únicas evidencias de la existencia de dicho grupo de teatro son dos carteles de promoción del mismo, uno para captar participantes y otro para publicitar una de sus actuaciones.

9.2.4.5. Asistir a eventos de la Semana Cultural de la Facultad

La Facultad de Educación, al igual que otras facultades, realiza anualmente una Semana Cultural en la que se realizan múltiples actividades de tipo cultural o formativo (Conciertos de música, actuaciones de baile o de teatro, conferencias, charlas, talleres, etc.). Sobre esta Semana Cultural hay bastantes declaraciones de diferentes personas entrevistadas durante el trabajo de campo. A continuación se destaca el testimonio de uno de los miembros del Decanato de la Facultad de Educación, el cual subrayaba la baja participación estudiantil en las actividades de la Semana Cultural, explicándola en parte como causa de la obligatoriedad de asistencia a las clases, las cuales no se paralizan durante dicha semana, y finalmente propone el incentivar la participación estudiantil mediante reconocimiento de créditos, un diploma o algún otro reconocimiento académico:

EG-2 – Luego depende, porque por ejemplo, si es la participación en actividades culturales, que sería otra posible participación, pues depende, porque tenemos ahora mismo esto de los estudios de Bolonia y el problema es que la exigencia de la obligatoriedad de asistencia a las clases en muchos casos impide que hagas otras actividades, y que esas actividades pues a lo mejor pues tengan cierta repercusión que los alumnos participen en ella. Por ejemplo, todos los años organizamos unas jornadas culturales e intentamos que participe toda la Facultad. Bueno, pues para que los alumnos y alumnas vengan a esas actividades muchas veces hay que encajársela como una actividad práctica del currículum. No es una cosa espontánea en la que tú dices: “Mira, vamos a hacer una cosa muy interesante, en la que incluso compañeros suyos participan”. El año pasado un grupo de teatro de la Facultad hizo una representación y lo más normal es que tus compañeros vayan a verte, pues costó. Por eso te digo que el nivel de participación, un poco esto que decías antes ¿No? Que al final la vida universitaria se termina traduciendo en ir a clase, salir de clase, ir al bar, como mucho a la biblioteca o me meto en internet. Y generar un poquito nosotros esa participación cultural es más complicado, a no ser que consigan algo a cambio. O sea, ir por ir es más complicado. Conseguir algo a cambio: pues un crédito de reconocimiento, un diploma o algo así.

Otra miembro del Decanato subrayaba también la baja participación de los estudiantes en la Semana Cultural, hasta el punto de tener que recurrir a solicitar a otros docentes que llevaran a sus estudiantes a dichas actividades:

EG-6 – De hecho el año pasado la Semana Cultural pues tuvo una asistencia bajísima y se tiene que recurrir a veces a procedimientos de ir a amigos o compañeros que les digas: “oye, dile a tus alumnos que asistan”. Entonces claro ¿Cómo te voy a decir yo que realmente tengan gran interés? Entonces, pues bueno, ya te digo, conseguimos a base de decirles a los profesores: “Manda a los alumnos a la Jornada, que va a haber esta actividad que es súper interesante” ¿Sabes?

Muy interesante también es el testimonio de una de las directoras de Departamento entrevistadas, la cual cuenta la experiencia con unas jornadas que se hacían anteriormente en la Facultad de Educación en la que se realizaban actividades culturales y académicas usando como hilo conductor la celebración de alguna efeméride. Sobre dichas jornadas subraya la alta participación estudiantil debido al reconocimiento de créditos que tenía, en comparación a la baja participación estudiantil en las actividades de la Semana Cultural la cual no conlleva reconocimiento de créditos. También señala como posible estrategia para fomentar la participación estudiantil el implicarlos en la realización de las actividades, una forma de incentivar la motivación intrínseca más allá de la extrínseca del reconocimiento de créditos. He aquí sus declaraciones al respecto:

DD-1 – Antes por ejemplo, Jesús, un profesor que ya falleció que estaba jubilado, pues hacía las Jornadas, los centenarios. Entonces cogía un año y decía: “pues este año vamos a celebrar la efemérides de las cosas que hagan los 100, 200, 150 años, que han pasado”. Al principio empezamos haciéndolo, que yo colaboraba con él, y no venía nadie. Luego conseguimos del Rectorado que esa actividad por un día de asistencia y al día siguiente una pequeña valoración, pues tuviera un crédito de libre configuración: Pues había lista de espera para entrar en esa Jornada. (...) Mira, lo que cuesta vale, como dice el refrán, lo que cuesta vale. Si a ti te dan algo gratis a lo mejor piensas que no... (...) Ya, era una Jornada que era muy variada, era totalmente interdisciplinar, había de mucha... vamos, había de literatura, de cine, de música, de ciencias, de todo, y era muy variado. No es que digan: “No, es que es de ciencias o es que es de letras”. No, no. Y además es que venían gentes de fuera que daban unas conferencias muy interesantes. Pero ya te digo, cuando se hizo lo del crédito, había gente, había a lo mejor 100 plazas y había gente en lista de espera. Y cuando se ha quitado ya no. (...) Y la Semana Cultural, por ejemplo, que se organiza con mucho interés, pues hay actividades, o por el horario que tienen o por lo que sea, que el alumno no encuentra una contraprestación, no asiste, se queda sin público. (...) Yo creo que el truco está en implicar a los propios alumnos en esas actividades. (...) Implicarlos, y que ellos participen. Y que los compañeros participen. Por ejemplo en la semana cultural del año pasado, pues la actividad esta de baile, estaba el salón de actos lleno, lleno. El coro suele estar lleno, porque los

compañeros vienen a oír cantar a los compañeros, vienen a verlos bailar. Entonces si aquí hay un profesor raro de no sé dónde que viene a dar una conferencia, o te interesa muchísimo el tema o no vas, porque te has marchado tu casa o porque estás estudiando o por otra serie de cosas, ya tienes que comer aquí si te quedas por la tarde. Pero si a los alumnos se les implica en esas actividades yo creo que ellos irían, o por hacerlas o por ir a ver a los propios compañeros.

Otro miembro del Decanato de la Facultad entrevistado subraya el hecho de que durante la Semana Cultural no se paran las clases, además añade que la participación es tan baja que deben pedir a otros docentes, con los que tienen confianza o relación cercana, que les hagan el favor de renunciar a dar clases y acudan con sus estudiantes a ciertas actividades. Aún así, muchos estudiantes no asisten a la actividad, por muy formativamente valiosa que puede ser para ellos:

EG-7 – Jornada Cultural, la Semana Cultural en la Facultad, hay clases pero les invitamos a los profesores que debido a la conferencia de no sé qué y no sé cuántos, pues que se venga con sus alumnos. Conseguimos que se venga el profesor con los alumnos si es mi colega, por decirlo de alguna forma, o sea conozco al profesor y le digo: “Venga, súper interesante, van a dar una conferencia sobre no sé qué, aunque no tenga nada que ver con tu asignatura ni con la mía, es fundamental”. Vale, pero no cuentas muchas veces ni con el profesor ni con el alumno. El alumno... El año pasado había una sobre Síndrome de Down y demás, que estuvieron fenomenales, vinieron a hablarnos gente con Síndrome de Down y demás. Hablé con un profesor, no tenía nada que ver conmigo y le dije: “Oye, mira, es que yo no tengo alumnos esta mañana, pero me da cosa que no haya nadie”; y me dice: “Sí, sí, voy con ellos”. Pues la mitad de ellos cogieron y se fueron fuera. Y decir: “Pero si esto te viene a ti bien como docente, porque vas a tener alumnos que tengan necesidades educativas especiales”. Y les da lo mismo, o sea ¿Qué podemos hacer? Yo lo veo muy difícil.

De especial interés es el testimonio de una de las estudiantes participantes en uno de los grupos de teatro estudiantiles de la Facultad, la cual informa de cómo no se les tiene en cuenta a ellos de cara a organizar o formar parte de las actividades de la Semana Cultural:

GT-2 –Le pedimos que hiciese un correo de difusión y lo hizo tres meses después, es decir, hace un mes o más o menos, cuando se lo pedimos hace tres meses que es cuando empezamos en el grupo de teatro. Ella nos pidió que nos presentásemos en la Semana Cultural como grupo de teatro, decidimos hacer algo para la Semana Cultural, se lo dijimos y cuando hicieron la difusión de las actividades que había en la Semana Cultural ni siquiera aparecíamos. Entonces es un poco... Nos piden que nos presentemos como grupo de teatro, les decimos la propuesta que tenemos y ni

siquiera nos incluyen en las actividades que se van a realizar. Es un poco... Pero bueno...

En la misma línea señala una de las docentes participantes en el SOU, la cual denuncia cómo los estudiantes y sus intereses no son tenidos en cuenta a la hora de organizar la Semana Cultural, para acabar proponiendo precisamente el tener en cuenta la voz de los estudiantes a la hora de organizar dicho evento:

D.SOU-4 – Y otra cosa más: que es necesario escuchar las voces de los estudiantes para cualquier acción que se diseñe en la facultad. Diseñamos la Semana Cultural y luego no va nadie ¿Por qué no va nadie? (...) ¿Pero alguien les ha preguntado a los estudiantes qué actividades culturales quieren? Porque no sé hasta qué punto ver la clase de baile de los profesores..., porque puede incluso hasta chocarme ver a mi profesor bailando ¿pero qué interés tiene esto para mí? Entonces las actividades las organizamos los docentes desde nuestro punto de vista como docentes, y para nosotros, y nos creemos que les interesan a nuestros estudiantes. Es que es alucinante.

Entrevistador – Es decir, partir de la voz de los estudiantes.

D.SOU-4 – De las voces de los estudiantes, claro. Es que aquí la facultad no es de los estudiantes, ésta concretamente no es de los estudiantes. Yo siento que no lo es. Y me quedo con eso.

9.2.4.6. Participar en un grupo circense universitario - Aula de Circo Chaminade

Imagen 27. Cartel de promoción del EUCIMA 2016 y fotografía del evento, organizado por el Aula de Circo Chaminade (28, 29, 30 de abril y 1 de mayo de 2016)



Fuente: Perfil de Facebook del Aula de Circo Chaminade (01-05-2016): <https://www.facebook.com/circochaminade/?fref=ts>.

En la entrada del jueves 14 de abril de 2016 del Diario de Campo quedó registrada la existencia de un grupo de artes circenses formado por estudiantes de la UCM, concretamente ligado a un colegio Mayor de la zona próxima a la Facultad de Educación. En esta entrada me hago eco de un estudiante de Educación que participa en dicho grupo circense: “También AE-6 me ha comentado que está participando con más gente de la Facultad en un grupo de Circo de la UCM: Eucima Aula de Circo Chaminade. Este es su perfil en Facebook: <https://www.facebook.com/circochaminade/?fref=ts>”.

9.2.4.7. Realizar una revista estudiantil universitaria

El participar en la realización de una revista estudiantil universitaria es otra de las vías de participación del ámbito cultural. Durante el periodo de trabajo de campo no hubo evidencias de que existiera en la Facultad de Educación una revista estudiantil, pero sí hubo algunos testimonios que informaron de haberla habido en el pasado. Uno de esos testimonios es una de las directoras de Departamento entrevistadas, que señala que hubo una revista ligada a la Delegación de Estudiantes de la Facultad:

EG-4 – Lo que había antes, que ahora ya pues digo que está como difuminada, que son los de la Delegación de Alumnos. Pues esa antes sí que tenía una presencia bastante mayor, llegó incluso a tener en su momento incluso una revista, una revista más o menos no muy grande, pero muy sencilla. Pero eso después se ha quedado un poco como muy diluida, ha desaparecido bastante.

Otra directora de Departamento, entrevistada en febrero de 2015, también se hace eco de dicha revista estudiantil en la Facultad de Educación, que existió al menos 5 o 6 años antes:

DD-3 – (...) porque aquí hubo una cosa incluso también dentro de los alumnos hace años, tenían una revista que se llamaba Educatec o algo así – no tengo aquí ninguna, pero en la clase de inglés sí que tengo alguna- se llamaba Educatec o algo así. Y esta revista era una revista que hacían los alumnos y en las que también fue un cauce participativo. Y de esto te estoy hablando a lo mejor pues hace 5 años, los que haya podido ser la última vez que salido aquello, 5 años o por ahí o 6 años. O sea, existía eso, y de hecho mis alumnos en algún momento nosotros, yo que soy de Inglés, hicimos un concurso de cuentos en Inglés y tal y cual, y publicaron ahí el cuento que había salido ganador ¿Vale? Yo les había dicho: “Intentaremos publicar”, y se publicó algo ¿Vale? O sea que ahí había cosas ¿Hasta qué punto estaba dirigida por una mano de alguien y la llevó todos los alumnos? No se sabe. O sea, no te lo puedo decir, pero sí que sé que... y eso por ejemplo, que yo sepa ha desaparecido.

9.2.5. Ámbito deportivo (C1.1.4.)

Dentro del ámbito deportivo se evidencian dos vías de participación, ambas de modalidad tanto individual como colaborativa (horizontal y vertical indistintamente); una de modalidad oficial y la otra alternativa; y una tanto de rango medio (Campeonatos, clubs de centro) como macro (Campeonatos, clubs de universidad) y extra (campeonatos interuniversitarios), y la otra tanto de rango micro (un individuo), como medio (con gente de su mismo centro) y macro (con gente de varios centros).

A las vías del ámbito deportivo les pasa igual que a las del ámbito cultural-artístico y por las mismas razones: Teóricamente podrían estar dentro del subámbito formativo extracurricular, pero por su singularidad propia merecen formar su propio ámbito.

Tabla 74. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del ámbito deportivo (C1.1.4.)

<u>VÍAS DE PARTICIPACIÓN</u>	C1.2. Modalidades			C1.3. Rango
	Presencial o No presencial	Individual o Colaborativa	Oficial o Alternativa	
C1.1.4.1. Participar en un club, equipo o liga deportiva universitaria , como por ejemplo en el Club Deportivo de la Facultad de Educación.	Presencial	Individual o colaborativa	Oficial	Medio, Macro, Extra
C1.1.4.2. Practicar algún deporte, de forma particular, haciendo uso de las instalaciones deportivas de la universidad	Presencial	Individual o colaborativa	Alternativa	Micro, Medio, Macro

Fuente: Elaboración propia

En los siguientes apartados se exponen aquellas evidencias que mejor describen a cada una de las dos vías de participación del ámbito deportivo.

9.2.5.1. Participar en un club, equipo o liga deportiva universitaria – Club deportivo de la Facultad de Educación

Para conocer qué es el Club Deportivo de la Facultad de Educación y qué participación estudiantil hay en ella, qué mejor que hablar precisamente con un estudiante participe activamente en dicho Club. Dicho testimonio denuncia la baja participación estudiantil en este tipo de actividades deportivas, teniendo en cuenta que hay bastantes estudiantes con formación o interés deportivo:

CDF-1 – Concretamente con el deportivo nunca ha habido mucha participación en esta Facultad, sorprendentemente porque tenemos mucho alumnado. Y deportivamente la verdad es que es una de las Facultades con mejor material, porque muchísimos alumnos de esta Facultad o han hecho un Grado Superior de TAFAD o algo parecido, o bien querían hacer o quieren hacer INEF...

Entrevistador – Una formación deportiva.

CDF-1 – Efectivamente. Tienen o tenían intención de tener una formación deportiva. Tienen el título de entrenador, como es mi caso. Entonces hay muy buen material, hay gente muy buena para todos los deportes, además. Sin embargo la verdad es que esto no se aprovecha, la gente pasa de largo del Club Deportivo, no entran a formar parte de las ligas universitarias que nos hacen, que además son súper fáciles porque es absolutamente gratis, los horarios están más o menos adaptados para que puedan estar todo el mundo... facilidades hay.

Imagen 28. Cartel promocional del Club Deportivo de la Facultad de Educación



Fuente: Imagen tomada durante el trabajo de campo (18-02-2015).

El mismo testimonio explica la diferencia de la importancia y el tratamiento del deporte entre las universidades de EE.UU. y el caso concreto de la UCM:

CDF-1 – Sí, es otro mundo. Es algo que nosotros no concebimos. Solamente nos lo han contado. Además tenemos alumnas de intercambio de Estados Unidos y nos lo han contado. Que allí, si tienen partido, no tiene clase. Lo ven como algo completamente normal, es un equipo de una Facultad, no estamos hablando de un equipo municipal que hayan hecho cuatro amigos, no, no, no. Esto cuesta dinero a la UCM y mucho además, se ha endeudado bastante en comprar un montón de instalaciones deportivas, los árbitros nos lo pagan, no tenemos que pagar nada. Eso sí, todo, desde este mismo despacho hasta los terrenos de juego, los árbitros, el comité de competición, todo sufragado 100% por la UCM. Sin embargo es un dinero que muchas veces se pierde tontamente porque los equipos no pueden apuntarse.

Hoy mismo, jornada de hoy de Voleibol, en segunda categoría, había 10 partidos y se han suspendido 3 porque no se ha presentado un equipo. Un equipo se ha apuntado –todos los equipos es una práctica normal que se apunten y luego buscan a los jugadores y tal–, entre horario que la gente no podría ir o que no han encontrado jugadores, pues son partidos que no se han jugado. Y desgraciadamente esto no te lo cuento como anécdota, esto es lo normal, siempre hay partidos en que no se pueden jugar. Y mira que está todo pagado, es gratis, no se aprovecha, no se aprovecha, porque muchos problemas nos vienen de arriba, la verdad. Nosotros también ponemos nuestras dificultades, pero la verdad que la organización deja un poco que desear.

Por otra parte, también denuncia el desconocimiento generalizado en la Facultad de la existencia del Club de Deporte, incluso entre docentes con cargos académicos:

CDF-1 – Hay cosas en tu Facultad y no las conoces ¿Qué está pasando? Esas mismas palabras que tú has dicho yo también me las he cruzado con un alto cargo, no hace falta decir quién. Yo me presenté en su despacho, el día de cuando me nombraron presidente del Club Deportivo de esta Facultad, pues fui pues a presentarme simplemente, porque son gente con la que voy a tener que despachar para pedirles alguna subvención o yo que sé, algún pabellón, fui a hablar directamente con altos cargos de aquí, y les dije que...(…) Y le digo: “Hola, buenas, me llamo CDF-1, que soy el nuevo presidente del Club Deportivo, que vengo a presentarme y tal”. Se quedó blanco y me dijo: “Ah ¿que tenemos Club Deportivo?”. Y yo: “Pues sí, hace ya más de un par de décadas que está esto funcionando”. Que no le había llegado a la mujer la información, que no sabía, que no sabía que había un Club Deportivo. No estoy diciendo que sea culpa suya, ni mucho menos, es que toda esa información es algo que debe ir de arriba a abajo y de abajo a arriba. También puede ser culpa nuestra por no habernos hecho notar, puede ser.

9.2.5.2. Practicar algún deporte, de forma particular, haciendo uso de las instalaciones deportivas de la universidad

Al margen de los clubes y las ligas deportivas universitarias, los estudiantes también pueden hacer uso de las instalaciones deportivas de la UCM a título particular. Una de las estudiantes entrevistadas precisamente subrayaba las importantes instalaciones deportivas con las que cuentan:

TDP-2 – Sí. Bueno, yo lo que veo, que es que aquí hay bastantes infraestructuras de cosas así, hoy hemos estado en el gimnasio y está genial. También está la piscina y yo que sé... Estaría guay que se hicieran... No sé. Se pueden hacer muchas cosas, relacionadas con el deporte y no se hacen.

Por su parte, un docente novel de la Facultad, recordando su etapa como estudiante, ponía de manifiesto precisamente la posibilidad de hacer deporte en la Universidad con independencia de ligas o clubes deportivos:

D.RE – A nivel deportivo, no te puedo decir mucho porque, aunque siempre he hecho deporte toda mi vida, la verdad es que a nivel universitario he hecho bastante poco. He participado en alguna pachanga, porque eran pachangas lo que organizábamos aquí cuando era estudiante, pero no he participado en ninguna de las que se organizan de manera mucho más estructurada, aunque sé que las hay, a ver, en lo deportivo, pero no he tenido nunca contacto con ese tipo de actividades.

9.2.6. Ámbito solidario y de voluntariado universitario (C1.1.5.)

Como se observa en la siguiente tabla, el ámbito solidario y de voluntariado universitario consta de dos vías de participación, ambas de modalidad presencial, ambas de modalidad tanto individual como colaborativa (horizontal y vertical indistintamente), ambas de modalidad tanto oficial como alternativa; y ambas de rango medio como macro o extra.

En los siguientes apartados se exponen aquellas evidencias que mejor describen a cada una de las dos vías de participación de la tabla 75.

Tabla 75. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del ámbito solidario y de voluntariado universitario (C1.1.5.)

VÍAS DE PARTICIPACIÓN	C1.2. Modalidades			C1.3. Rango
	Presencial o No presencial	Individual o Colaborativa	Oficial o Alternativa	
C1.1.5.1. Hacer voluntariado universitario A. Fuera de la Universidad, por ej.: A.1. Programa de Voluntariado Universitario Complutense (PVUC) A.2. Ser miembro de alguna agrupación o asociación universitaria de voluntariado. B. Dentro de la propia Universidad, por ej.: B.1. Programa de Reconocimiento de Créditos por la Colaboración en Actividades de Atención a la Discapacidad de la Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad (OIPD) B.2. Participar como mentor de otro estudiante (Programa SOU-estuTutor)	Presencial	Individual o Colaborativa (horizontal o vertical)	Oficial o Alternativo	Medio, Macro, Extra
C1.1.5.2. Otras acciones de corte solidario A. Grupo de recogida de basura y limpieza de la Facultad (AE) B. Campaña de reciclaje (Proyecto ECO-Sou) C. Semana SOU-lidaria - Operación Kilo de Navidad (Banco de Alimentos y SOU)	Presencial	Individual o Colaborativa (horizontal o vertical)	Oficial o Alternativo	Medio, Macro, Extra

Fuente: Elaboración propia

9.2.6.1. Hacer voluntariado universitario

A. Fuera de la Universidad:

A.1. Programa de Voluntariado Universitario Complutense (PVUC):

En la Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes UCM 2015 2016 (pp. 88-89), se explica el Plan de Voluntariado Universitario Complutense:

Desde el Vicerrectorado de Estudiantes –a través de La Casa del Estudiante– como órgano promotor de la participación entre el estudiantado Complutense, y aprovechando la experiencia en colaboración con agentes sociales del ámbito universitario, autonómico y estatal, tenemos la firme determinación de reforzar y ampliar la oferta participativa para aunar esfuerzos e ir más allá.

En la situación de crisis social existente en nuestro entorno, es el momento oportuno para que la Universidad Complutense de Madrid, como uno de los principales colectivos con capacidad transformadora de nuestro entorno, tanto autonómico como estatal, aproveche, lidere y consolide un Programa de Voluntariado Universitario Complutense (PVUC) ambicioso, haciendo valer para ello una de nuestras mayores fortalezas: los y las estudiantes Complutenses, como personas sensibilizadas y en el proceso de obtener la mejor formación académica y personal.

Además, este PVUC, canaliza la necesidad de reforzar el diseño de la oferta competencial de nuestras titulaciones, reforzando las competencias transversales de nuestros estudiantes, dotándoles así de una formación aún más completa, crítica y capaz. Estas competencias pueden ser reflejadas en los documentos académicos existentes con la normativa actual (SET, ampliación de créditos optativos en Grado...)

El estudiantado Complutense ya participa en este ámbito en el entorno de sus barrios o distritos, con lo que debemos proporcionarles la oportunidad de desarrollar estas acciones en el ámbito de la Universidad, reforzando así el sentimiento de pertenencia a la comunidad universitaria reforzando una UCM más responsable.

El PVUC tiene como ejes la aportación de las siguientes características (Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes UCM 2015 2016 (p. 89):

- Formación en solidaridad, diversidad, tolerancia, entendimiento, compromiso y libertad.
- Proporcionar herramientas para identificar problemas y necesidades de la sociedad en su conjunto.
- Potenciar la reflexión y el espíritu crítico.
- Transmitir aprendizaje para la resolución de conflictos y la elaboración de soluciones.

- Promover entornos de colaboración en equipo de una manera eficiente, creativa y horizontal.
- Impulsar la participación social como parte esencial de la formación personal y profesional.

Se continúa explicando en la Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes UCM 2015 2016 (p. 90) el modelo y el método que se sigue en el PVUC:

El marco del PVUC estará basado en la metodología de aprendizaje-servicio involucrando a las y los voluntarios en campañas de sensibilización, talleres formativos básicos y específicos en acción voluntaria directa con entidades sociales con la tutorización y seguimiento por parte de la Universidad y las entidades sociales u organismos asociados.

Dentro de dicho PVUC hay contemplados unos cursos de formación básica dirigido a los estudiantes participantes en el Programa, tal y como se detalla en la Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes UCM 2015 2016 (p. 92):

Todos los estudiantes que accedan al Programa deberán participar en un curso de formación inicial o básica para adquirir las competencias y perspectivas hacia el estado y oferta de programas de voluntariado. Para la impartición de estos cursos se contará con la participación de expertos de las federaciones de voluntariado autonómicas (p.e. FEVOCAM) que engloba al mayor número de entidades sociales de nuestro entorno.

Una vez los estudiantes han recibido la formación básica, se les dará una formación específica y realizarán la participación directa en la actividad de voluntariado (Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes UCM 2015 2016, p. 92): “Tras el proceso de formación básica, el estudiante voluntario deberá seleccionar el ámbito y organización de entre los propuestos por el PVUC para completar su formación mediante talleres específicos y servicios de acción voluntaria directa en el ámbito de la organización”.

Finalmente, una vez han terminado su periodo de voluntariado, los estudiantes reciben una certificación como voluntario del PVUC (Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes UCM 2015 2016, p. 92):

Los y las estudiantes voluntarios podrán solicitar a la UCM una certificación en la que conste el estado puntual de participación en el programa y este será emitido teniendo en cuenta las capacitaciones adquiridas por el voluntario.

Así mismo, la actividad desarrollada en el PVUC se trasladará al expediente académico del estudiante de la forma correspondiente según establezca el plan de estudios y en orden con las competencias adquiridas.

A.2. Ser miembro de alguna agrupación o asociación universitaria de voluntariado:

Una de las estudiantes participantes en Asamblea de Educación, además informa participar realizando voluntariado en una ONG, a través de una agrupación de la UCM (AE-1): “(...) y ahora me he dado cuenta de que el estar dentro de la Asamblea y no solamente en la Asamblea sino en Amnistía o en el voluntariado que hago, son las cosas así más, las mejores cosas que estoy haciendo ¿Sabes?”. Caso similar es el de otro estudiante, representante de estudiantes y miembro de AE, que también participa haciendo voluntariado a través de la misma agrupación de la UCM de una ONG (RE-1): “Sí, pero bueno, me gusta y tampoco creo que me quite tanto tiempo. Pues soy “Juntero”, “Claustral”, representante en varios el consejo de varios Departamentos, participo en la Asamblea y en Amnistía Internacional en el grupo de la Complutense. Entonces yo creo que ya está.”

B. Dentro de la propia Universidad:

B.1. Programa de Reconocimiento de Créditos por la Colaboración en Actividades de Atención a la Discapacidad de la Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad (OIPD):

La Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad (OIPD) depende del Vicerrectorado de Estudiantes y la Vicegerencia de Gestión Académica de la UCM. Tiene entre sus objetivos esenciales (Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes curso 2014-2015, p. 55) el posibilitar la adaptación de la Universidad a las personas con discapacidad.

El Programa de Reconocimiento de Créditos por el Desarrollo de Labores de Colaboración en Actividades de Atención a la Discapacidad (Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes curso 2014-2015, p. 61) promueve el reconocimiento de créditos optativos o créditos de libre elección para aquellos estudiantes que adquieran una formación en materia de discapacidad y colaboren posteriormente en el desarrollo de labores de atención y apoyo a los estudiantes que tienen discapacidad, previo seguimiento y coordinación de la OIPD y de los coordinadores de cada Centro. Durante el curso 2014-2015 participaron 247 estudiantes de toda la UCM inscritos en el Programa.

B.2. Participar como mentor de otro estudiante (Programa SOU-estuTutor):

En el curso 2014-15, se realizó la cuarta edición del Programa SOU-estuTutor (Memoria del SOU, curso 2014-2015, p. 12) en la que participaron 10 estudiantes de Grado como mentores, (9 de Pedagogía y 1 de Magisterio). El número de estudiantes mentorizados fue de 156, de todas las titulaciones de la Facultad, aumentando significativamente el número respecto al curso anterior (40).

En la quinta edición del Programa SOU-estuTutor (Memoria del SOU, curso 2014-2015, p. 9) participaron 5 estudiantes como mentores, todos ellos estudiantes de Grado (1 de Pedagogía, 4 de Magisterio), la mitad respecto al curso anterior. El número de estudiantes mentorizados fue de 47, de todas las titulaciones de la Facultad, unos 109 estudiantes mentorizados menos respecto al curso anterior.

Respecto a la participación de los estudiantes como mentores, es de especial interés el testimonio de una de las principales responsables del SOU, la cual declara cómo a lo largo del tiempo la participación fue hundiéndose drásticamente. Dicha baja participación la achaca al desencanto por parte de muchos estudiantes mentores al ver que sus compañeros mentorizados no acudían a las sesiones de tutoría:

D.SOU-1 – Sí, las tutorías entre iguales, claro. Por ejemplo, eso lo tenemos ya institucionalizado en el SOU. Pues el primer año que lo pusimos y que fue una llamada que se hizo casi inmediata de determinados profesores con sus estudiantes, tuvimos una demanda de 80 personas que querían ser mentores. Al siguiente año ya la demanda bajó a 30. Este año hemos tenido 10 personas. Las actividades son las mismas.(...) O sea, si tú no ves... el problema de los estudiantes, por ejemplo, que están en formación, si tú tienes mucho interés en participar y en ayudar al otro y el otro no se deja y no participa para que le ayudes ¿No? Al principio te dice: "Sí, yo me apunto a Mentoría, ayúdame, me has convencido de que me va a ser muy útil; pero ya cuando tú me llamas para ayudarme, resulta que yo ni te contesto ni te digo ni te...". Lo que estás creando es que ese tipo de servicio para el otro no sirve tampoco. (...) Con lo cual te retiras de esa participación. Si eso se repite, lo que va a crear es una insatisfacción en la persona que quiere participar y la final. (...) Se está dando, y ese fenómeno se da. O sea, eso es una experiencia que nosotros tenemos desde esa mentoría que te dije que se apuntaron 80 entusiasmados. Teníamos cerca de mil estudiantes de primero, es decir que tenían suficientes estudiantes, que no tenían que ser todos porque no ser una actividad obligatoria. Pero después no había nadie a quién mentorizar, o muy pocos.

También resulta interesante el testimonio de una de las estudiantes que participaron como mentoras, la cual señala que su motivación para participar es dividida a su vocación profesional, motivación que hizo que se implicara mucho en el SOU:

Est_SOU-7 – (...) y me enviaron el e-mail del SOU, apúntate y dije: "Joder, que divertido es esa"... (...) Sí al SOU es tú tutor. (...) Entonces, dije: "Joder, claro es que debe ser súper bonito, porque me encanta, encima... Yo de alguna manera en mi futuro me quiero dedicar al tema de orientación, venga, me voy a apuntar". Y encantada desde el primer día. Y a partir de ahí, pues, aquí en el SOU, me empecé a

implicar muchísimo, aquí echaba muchísimas horas de venir aquí a... Pues a estar, por si necesitaba también la gente, ayudaba en todo lo que se me pedía.

Otra estudiante entrevistada que también participó como mentora, y señala igualmente su vocación por ser maestra como principal motivo por el que participó, junto con el sentimiento de utilidad hacia los demás compañeros:

Est_SOU-2 – (...) o sea yo por ejemplo soy participante de SOUesTuTutor y eso, (...) cuando me metí aquí dije “joer, pues a mí me gusta lo que estoy haciendo”, entonces como que pasó de ser una obligación a ser una especie de vocación, porque yo veo que el poder ayudar a los alumnos que son de primero es como si en un futuro pudiera yo dar a mis alumnos siendo maestra ¿sabes? Siendo una tutora de unos niños (...) En vez de ayudarles con problemas de niños, pues ayudo con problemas de adultos, porque aquí a fin de cuentas, aunque tú llegas a primero de carrera con dieciocho años, eres un poco adulto ya; entonces yo lo que vi es, todo lo que yo me he comido hasta tercero de carrera sin saber a quién llamar, sin saber a quién acudir, sin saber a quién nada, pues ¿por qué no se lo puedo enseñar a los de primero y que no tengan que pasar por el mismo proceso que pasé yo de descubrirlo sola? Entonces a fin de cuentas yo considero que el magisterio es ayudar, enseñar... (...) Enseñar, a que los niños aprendan, entonces a mí esto me parecía como una forma de hacer Magisterio más...

9.2.6.2. Otras acciones de corte solidario

A. Grupo de recogida de basura y limpieza de la Facultad (AE):

La Asamblea de Educación, entre otras iniciativas, formó un grupo de estudiantes cuya finalidad era recoger basura y limpiar zonas comunes y jardines de la Facultad de Educación. Dicha iniciativa quedó registrada en la entrada del 17 de noviembre de 2014: “Otro de los grupos es el de “Basura”, que tiene como objetivo el mejorar la limpieza en la Facultad.”

B. Campaña de reciclaje (Proyecto ECO-Sou):

Dentro del Proyecto Eco-Sou del Servicio de Orientación Universitaria de la Facultad de Educación, se realizaron unas campañas de reciclaje en la misma Facultad. Durante el curso 2014-15 (Memoria del SOU 2014-2015, p. 26): “Continuación de las campañas de reciclaje de tapones solidarios y material de oficina. Continúan las dos campañas iniciadas el curso pasado donde se recogen tapones de plástico y material de oficina en colaboración con el equipo de UNIVERDE.”

En el curso 2015-2016 (Memoria del SOU 2015-2016, p. 19) continúan las dos campañas iniciadas el curso anterior donde se recogen tapones de plástico y material de oficina en

colaboración con el equipo de UNIVERDE. Durante dicho curso ECO-SOU promovió, además, la participación de la Facultad en la campaña “Vidriofighters”, una iniciativa de la UCM planteada como competición entre diferentes Facultades para reciclar la mayor cantidad posible de vidrio y concienciar con ello a la UCM.

C. Semana SOU-lidaria - Operación Kilo de Navidad (Banco de Alimentos y SOU):

Durante los días previos a las vacaciones de Navidad, el SOU organiza la “Semana Solidaria” en la que se suelen realizar determinadas actividades o acciones de corte solidaria a la que se invita a participar al conjunto de la comunidad universitaria de la Facultad de Educación. Una de los miembros del Decanato, entrevistada justo durante el inicio de dicha Semana, informaba al respecto (EG-2): “Y hoy, precisamente, que tenemos estos tres días, la Semana Solidaria, estaba hablando yo con gente del Servicio de Orientación y decían que tenían demasiadas ideas últimamente, a ver si parábamos un poquito porque eran demasiadas ideas”.

La Operación Kilo es una de las actividades solidarias que se hacen durante dicha Semana. Es una iniciativa del Banco de Alimentos en colaboración con el SOU en la Facultad de Educación. Testimonio de ello es la declaración de una de las directoras de Departamento entrevistadas (DD-1): “Luego por ejemplo en Navidad, cuando se hace la campaña esta de la Operación Kilo de recoger juguetes y de recoger ropa, pues ahí también hay gente que se implica: Profesores, alumnos,...”. Otra directora de Departamento también informó sobre dicha actividad (DD-6): “O sea, hace nada el SOU, el Servicio de Orientación Educativa, organizó una actividad que fue un éxito, que fue una recogida de alimentos para el Banco de Alimentos y tal. Pues todo eso fue, todo eso lo sacaron a delante chavales, chicos y chicas voluntarios de la Facultad.”

Respecto a la participación en la organización de este tipo de actividades, es de especial interés el testimonio de una de las docentes participantes del SOU entrevistada en marzo de 2015, la cual denuncia una baja participación:

D.SOU-3 – Es decir, este año, por ponerte dos ejemplos muy claros, en navidades organizamos una recogida de alimentos para el banco de alimentos, una recogida de artículos de bebés para la Fundación Madrina y una recogida de artículos solidarios en general para una fundación de niñas de una escuela hogar, y una de las cosas que podrían hacer si no querían traer nada era envolver regalos, porque los regalos niña a niña los envolvimos. No vino nadie, y éramos seis o siete profesoras implicadas, en cada clase nuestra lo dijimos, yo tenía dos grupos, pues multiplica eso por seis o siete profesoras. No vino nadie, es una actividad que no tiene nada que ver con nuestra vida habitual, es una actividad completamente al margen que parte

de la universidad, de la comunidad universitaria, porque parte del SOU, de los profesores; y no viene nadie.

9.2.7. Ámbito de la información y orientación académica, personal y laboral al estudiantado (C1.1.6.)

El ámbito de la información y orientación consta de tres vías de participación: una de modalidad presencial y dos de modalidad tanto presencial como no presencial (la recepción de información u orientación, como la inscripción en una bolsa de empleo se puede realizar tanto e forma presencial como telemática); dos son individuales y una el colaborativa vertical; las tres son oficiales; y dos de ellas son tanto de rango medio (SOU) como macro (COIE), y uno de rango tanto macro (C1.1.6.2. C) como extra (C1.1.6.2. A y B).

Tabla 76. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del ámbito de la información y orientación académica, personal y laboral al estudiantado (C1.1.6.)

<u>VÍAS DE PARTICIPACIÓN</u>	C1.2. Modalidades			C1.3. Rango
	Presencial o No presencial	Individual o Colaborativa	Oficial o Alternativa	
C1.1.6.1. Asistir a eventos o actividades de información u orientación al estudiante: A. Recibir orientación (SOU y COIE) B. Demandar información (SOU y COIE) C. Jornada de Acogida a nuevo alumnado en la Facultad de Educación (SOU y Vicedecanato Alumnado) D. Jornada de Salidas Profesionales ó Jornada de Orientación Profesional (SOU) E. Talleres de información para el empleo del COIE F. Curso Orientación Profesional (Área Profesional-Empleo - SOU)	Ambas	Individual	Oficial	Medio, Macro
C1.1.6.2. Participar en la organización de eventos o actividades de información u orientación al estudiante: A. Jornadas de Orientación Preuniversitaria (Casa del Estudiante). B. AULA - Salón Internacional del Estudiante y de la Oferta Educativa (Casa del Estudiante) C. Jornada de Orientación a Máster, visitas a centros y ferias, y puntos informativos sobre la PAU (Casa del Estudiante)	Presencial	Colaborativa vertical	Oficial	Macro, Extra
C1.1.6.3. Inscribirse en una bolsa de empleo (COIE, SOU): A. Bolsa de empleo del COIE B. Bolsa de empleo del SOU	Ambas	Individual	Oficial	Medio, Macro

Fuente: Elaboración propia

Las vías de éste ámbito en un principio se clasificaron como un subámbito formativo, sin embargo, realmente su objetivo principal o razón de ser no es la formación, entendida ésta

como proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que la información y orientación, ya sean sobre cuestiones académicas, personales o laborales, son la auténtica razón de ser de éstas vías de participación, y por ello, haciendo que tenga más sentido teórico que formen su propio ámbito de participación, por minoritario que sea.

En los siguientes apartados se exponen aquellas evidencias que mejor describen a cada una de las vías de participación del presente ámbito.

9.2.7.1. Asistir a eventos o actividades de información u orientación al estudiante

A. Recibir orientación (SOU y COIE):

Las acciones del Área de Orientación y Formación para el Empleo del COIE, están dirigidas a estudiantes y titulados de la UCM y a estudiantes de otras universidades que realicen algún tipo de formación en la UCM (Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes curso 2014-2015, p. 44). Unas de las actuaciones es la orientación individual, en la cual los usuarios son atendidos en tutorías individuales, habitualmente en tres sesiones, aunque los técnicos de inserción profesional siguen acompañando al estudiante/titulado en su proceso de búsqueda de empleo cuando así lo requiere. Cada tutoría tiene una duración aproximada de dos horas. En la primera entrevista el usuario y el técnico acuerdan el itinerario a seguir. En las siguientes tutorías se elabora el currículum personal del usuario, su perfil socio-laboral, se fijan los objetivos profesionales, se le informa sobre el mercado laboral y las técnicas de búsqueda de empleo y se realiza un seguimiento personalizado. En la tabla 77 aparecen las acciones de orientación individual realizadas.

Tabla 77. Acciones de orientación individual impartidas del 1 de julio de 2014 al 30 de junio de 2015 por el COIE

Tutoría 1	Tutoría 2	Tutoría 3	Tutoría 4	Usuarios atendidos	Tutorías Impartidas	Horas de tutoría
697	449	170	13	697	1329	2658

Fuente: Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes del 2014-2015, p. 44.

Tabla 78. Talleres impartidos por el COIE

Taller	Nº de grupos	Nº de usuarios	Nº de Horas
Preparar la Búsqueda de Empleo	4	39	80
Aterrizar en el Trabajo	2	17	40
Comunicación Eficaz	2	27	40
Saber Relacionarse	1	13	20
Total	11	96	180

Fuente: Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes del 2014-2015, p.45.

Además de la orientación individual, el COIE realiza orientación grupal mediante su Programa de Formación en Competencias (Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes

curso 2014-2015, p. 45) en el que se imparten una serie de talleres cuyo objetivo es el desarrollo de competencias clave para el desarrollo de la carrera profesional. La tipología, el número de grupos, el número de estudiantes que participaron y el número de horas de cada taller impartido es el que se muestra en la tabla 78.

Por parte del SOU, ofrece servicio de asesoramiento personal, académica y profesional individual a todos los estudiantes que los demanden. Durante el curso 2014-15 fueron asesorados individualmente 23 estudiantes de la Facultad de Educación (Memoria del SOU 2014-2015, p. 10), mientras que durante el curso 2015-16 tan solo fueron asesorados individualmente 5 estudiantes de la Facultad de Educación (Memoria del SOU 2015-2016, p. 8).

B. Demandar información (SOU y COIE):

En todas las áreas del COIE se atienden consultas relacionadas directamente con la gestión especializada del área (Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes curso 2014-2015, p. 37). La atención se realiza de forma telefónica y por correo electrónico principalmente. Además, el COIE cuenta con dos puntos de información general, situados en el Edificio de Estudiantes (campus de Moncloa) y en el Edificio de las Caracolas (campus de Moncloa). La atención presencial se realiza en los puntos de información de Moncloa y Somosaguas y en el área de orientación de Moncloa.

Imagen 29. Tablón informativo del SOU (primera planta, pasillo central)



Fuente: Imagen tomada durante de trabajo de campo (21-09-2015)

El SOU, por su parte, cuenta con su propia área de información, principalmente dirigida a los estudiantes de las diferentes titulaciones de la Facultad de Educación, que solicitan información o ayuda para resolver diversas problemáticas. Según la Memoria del SOU del curso 2014-15 (p. 3) hubo una demanda aproximada de 18-24 estudiantes/día, a los cuales

se les atiende en el despacho del SOU presencialmente, o a través de e-mail, teléfono, Moodle, página web del SOU, Facebook y Twitter.

C. Jornada de Acogida a nuevo alumnado en la Facultad de Educación (SOU y Vicedecanato Alumnado):

En la entrada del martes 29 de septiembre de 2015 del Diario de Campo quedó reflejada la descripción de las Jornadas de Acogida a los estudiantes de 1º de Grado de la Facultad de Educación, organizado por el SOU y el Decanato, al inicio de curso 2015-2016. Se realizaron 3 sesiones, 2 por la mañana y una tercera por la tarde. A continuación se muestran las observaciones que se recogieron en la tercera sesión:

La tercera sesión comenzó a las 17:15 y se realizó en el Aula Magna de la Facultad. Comenzó con varias estudiantes voluntarias ayudando a dar la bienvenida y acomodando a los asistentes.

La coordinadora del SOU, Mercedes García, inicia dando las saluciones y presentando a los miembros de la mesa (Ella misma, la Vicedecana de Estudiantes Araceli, y los Coordinadores de Grados).

Observo que en la mesa de “ponentes”, ni en toda la sesión de la Jornada, no están invitados a participar representantes de estudiantes, ni la Asamblea de Educación, ni el Club Deportivo, el grupo de teatro o el coro. En la mesa de ponentes no hay ningún estudiante. Los únicos estudiantes implicados en la Jornada son los que ejercen de azafatos voluntarios.

Posteriormente, toma la palabra Araceli, que da la bienvenida en nombre de la Decana, el conjunto del Decanato y el profesorado.

La sala está con el aforo completo, y hay hasta gente de pie.

Del discurso de bienvenida de Araceli extraigo varias frases que considero relevantes:

1. “Es vuestra casa” (en referencia a la Facultad y la Universidad).
2. “Aprovechad todo lo que la Facultad ofrece”
3. “Actividades extra-aula”
4. “Enriquecernos como profesionales y como personas”

A continuación toma la palabra la coordinadora del Grado de Ed. Primaria (Patricia Martín Puig), y trata las siguientes cuestiones:

1. Explica la estructura del Gobierno de la Facultad,
2. Habla sobre el Sistema Interno de Garantía de Calidad,
3. Informa sobre los programas de las asignaturas que hay publicadas en la web de la Facultad,
4. También habla sobre los coordinadores de los Grados,

5. Sobre el Campus Virtual,
6. Los espacios de coordinación de los Grados en el Campus Virtual,
7. Vincular el Campus Virtual al correo electrónico de la UCM,
8. Sobre la posibilidad de vincular el correo personal al de la UCM, y
9. El Plan de Estudio de la Titulación del Grado de Ed. Primaria (La información que aparece en el tríptico hecho por la UCM): Tipos de asignaturas, competencias de la titulación, etc.

Después toma la palabra la coordinadora del Grado de Ed. Infantil (Elena Ramírez Rico). Muestra un tríptico en la web de la UCM, con información sobre la titulación: Módulos y materias, salidas profesionales, etc.

Luego habló la coordinadora del Grado de Pedagogía, Covadonga: Dio ánimo para “aprovechar los 4 años, disfrutar, estudiar, etc.” Dice que posteriormente a la sesión en el Aula Magna, en el aula con los estudiantes de su titulación explicará mejor los detalles de la titulación.

A continuación tomó la palabra el coordinador del Grado de Ed. Social, David Reyero: Una frase que dijo en su breve intervención fue: “*sois gente con esperanza*”, dirigiéndose a los estudiantes. También dijo que posteriormente, con el grupo de estudiantes de dicha titulación, en el aula, les presentaría la titulación.

Justo después de la intervención de David Reyero, llegó el Vicerrector de Estudiantes de la UCM, el profesor Julio Contreras Rodríguez, que llevaba pocos meses en el cargo. Por lo visto había decidido asistir a todas las sesiones de bienvenida a los nuevos estudiantes en las distintas Facultades de la UCM

En ese momento toma la palabra la coordinadora del SOU, Mercedes García, para explicar y presentar al SOU. También habla sobre otros temas:

1. El Espacio Europeo de Educación Superior;
2. Habla sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje;
3. Habla sobre el “alumno como agente activo”, los alumnos como “protagonistas de vuestro aprendizaje”. Habla sobre la importancia del compromiso y la responsabilidad.
4. Anima a que los estudiantes participen en el SOU: “Sois los más importantes”, “lo más importante es que viváis la vida universitaria plenamente”; “Involucraros al 100% en la Universidad”; “Las clases son lo de menos”.
5. “Los principios son duros, pero hay alguien que puede acompañaros”. Anima a ir al SOU para preguntar y pedir ayuda. Habla sobre el Proyecto SOUesTuTutor, sobre las mentorías entre estudiantes y les anima a inscribirse para tener un mentor.

6. También les habla sobre el Servicio de Atención a la Diversidad y a la Inclusión Educativa, de la que la docente Elisa Ruiz es la coordinadora en la Facultad y la propia Mercedes García es la directora a nivel UCM.
7. Igualmente, comenta el asesoramiento individual que desde el SOU se hace a los estudiantes que lo soliciten.
8. Comenta el Programa EcoSOU, sobre ecología y medio ambiente. El programa SOU-solidaridad, desde el que se hacen campañas solidarias.
9. Aprovecha para comentar que también existe un club deportivo en el que se puede participar y conseguir créditos ECTS.
10. Finalmente anima a participar en todo lo que ofrece la Facultad. Comenta la existencia de la Biblioteca de la Facultad, la web del SOU donde poder encontrar toda la información y el despacho del SOU, el 0106.

Toma la palabra el Vicerrector de Estudiantes, Julio Contreras Rodríguez, el cual da la bienvenida a los estudiantes a la UCM y les trasmite que los años en la universidad serán probablemente “los mejores años de vuestra vida”. Comenta que hay una oferta educativa universitaria más allá de la facultad y anima a vivir “todo el Campus”, las instalaciones y las ofertas de participación estudiantil de toda la UCM. Comenta que: “La UCM será lo que vosotros queráis que sea”, y anima a entrar en la Delegación de Estudiantes en la Facultad y en la UCM, también en los órganos de gobierno como representantes de estudiantes, no solo en la Facultad si no a nivel UCM también. Anima a participar en el voluntariado universitario, en asociaciones estudiantiles y a crear nuevas asociaciones: “y si no os gustan, inventáros las”. Anima a “salid formados y mejores ciudadanos”. Comenta que “no le gusta la actitud paternalista” y les anima a “salid de la facultad y participad en toda la UCM”; “la UCM es vuestra casa”; “Animaros, os necesitamos activos y participativos”; “Transformad la sociedad”.

Tras la intervención del vicerrector se cierra el turno de palabras y el acto oficial de bienvenida, pero la jornada de acogida continúa con cada grupo de estudiantes en su aula acompañado de algún docente o estudiante voluntario que les seguirá explicando, informando y resolviendo dudas.

Los estudiantes se dividen en 7 grupos (T1 al T7) y se dirigen cada uno a sus respectivas aulas. Yo elijo acompañar al T7, del Grado de Primaria, y cuya acogida en el aula (1201) recae en un estudiante veterano de 4º y voluntario, Carlos, el cual les habla sobre:

1. El Plan de Estudios de la Titulación,
2. Los tipos de materias (troncales, obligatorias, optativas),
3. El volumen de trabajo,
4. La distribución de las horas,

5. Información sobre actividades (la importancia de leer los carteles),
6. El Sistema Interno de Garantía de Calidad (SIGC),
7. Las funciones del Coordinador del Grado,
8. Cómo presentar una queja,
9. Las distintas menciones,
10. Las mentorías con otros estudiantes (cada 10 o 15 días),
11. Sobre el título DECA para ser docente de Religión,
12. Información sobre movilidad dentro de la Facultad (Mapa de la Facultad, el Código de números de las aulas, dónde está la reprografía, el bar, la librería, la secretaria de alumnos, el SOU, la delegación de estudiantes, etc.) utilizando fotos de los distintos sitios de la facultad,
13. Cómo funciona la reprografía a la hora de pedir temas,
14. Sobre los créditos ECTS por participar en actividades extracurriculares (que si son más baratos que los de las asignaturas y te puede ahorrar una asignatura optativa de 6 créditos).

A continuación toma la palabra el presidente del Club Deportivo de la Facultad, al cual no han dejado hablar en el Aula Magna, pero sí le han dado la oportunidad de pasarse por las distintas aulas para presentar el Club deportivo al alumnado recién llegado. Anima a la participación.

Retoma la palabra Carlos para hacer una dinámica grupal de presentación con todos los estudiantes del T7. Los nuevos estudiantes comienzan algo cortados, pero poco a poco se van animando. Uno a uno se van presentando y explican por qué han escogido esa titulación. Carlos aprovecha para dar consejos sobre vocación y sobre los nervios del primer día. También habla sobre los subgrupos de estudiantes por afinidad que suelen formarse: “Ningún miembro del grupo está exento de los problemas del grupo”.

Finalmente, se abre un turno de preguntas por parte de los estudiantes.

De especial interés son las declaraciones de unos de los estudiantes entrevistados, uno de los principales responsables del Club Deportivo de la Facultad de Educación, el cual denuncia cómo se le denegó el poder participar y tomar la palabra 5 minutos en la recepción a los estudiantes en el Aula Magna durante la Jornada de Acogida:

CDF-1 – Sí, de hecho yo como presidente de esta Facultad he pedido hablar, es decir participar 2 minutos en esa gran reunión en el Aula Magna para decirles los que les diría a todos clase a clase: Pues que es gratis, que se apunten al deporte, que hay muchas otras cosas, el taller de teatro que nos llevamos muy bien con ellos,... y nos han dicho que no. (...) Concretamente la excusa textual fue que no hay tiempo para que hable otra persona en esa reunión del Aula Magna. (...) ¿Qué problema

hay en alargar 5 minutos, de los que me van a sobrar 3? Pero bueno. Pues así me quedé.

Preguntada al respecto durante la entrevista que se le realizó, una de los miembros del Decanato alega falta de tiempo, y en el caso concreto de la falta de participación de los representantes de estudiantes en la Jornada de Acogida, alega como problema es que sean de la Asamblea de Educación y unos “anti-sistema”:

EG-7 – A ver, el problema que tenemos es que en las Jornadas de Acogida solo tenemos una hora para hablar con ellos en el Salón de Actos, y hay que darles la presentación: “Este es el Grado...”, cuando pasa algo ¿Qué hay que hacer?, no hay que ir directamente a la Decana... vas dando orientaciones.

Entrevistador – Aunque sean 2 minutos para decir: “Hola, soy fulanito y este es mi correo electrónico, estamos aquí en este despacho” o algo así.

EG-7 – El problema que tenemos es que los representantes de estudiantes en esta Facultad son de la Asamblea. Es un problema muy importante que tenemos. Y ya te he comentado antes que son anti-sistema.

Entrevistador – ¿Pero ellos se han negado?

EG-7 – No, pero basta que les digas que es algo institucional para que se cabreen. Ese es el problema que yo veo. Que todos estamos en lo mismo, que yo entiendo que hay cosas que no les parezca bien. Si se puede entender todo pero debe haber un diálogo, no se pueden encerrar en banda cuando se les dicen una cosa.

D. Jornada de salidas profesionales ó Jornada de Orientación Profesional (SOU):

El Servicio de Orientación Universitaria (SOU) de la Facultad de Educación tiene su propia área de orientación profesional y fomento del empleo, desde el cual, entre otras acciones, se organizan las Jornadas de Salidas Profesionales, promovidas por el Consejo Social de la UCM, dirigidas a los estudiantes de los últimos cursos de Grado y de los másteres de Educación. En dichas jornadas intervienen una serie de conferenciantes, los cuales muestran una amplia representación de las posibles salidas profesionales de las titulaciones de Educación, aportando su conocimiento y experiencia sobre diferentes ámbitos. Cada ponente interviene unos 10 minutos y posteriormente se realiza una ronda de preguntas. En la edición del 24 de febrero de 2015 (Memoria del SOU del curso 2014-15, p. 18):

Hubo una gran asistencia de público y el aula magna estuvo llena durante la mesa redonda.

En la puerta del Aula Magna se colocaron desde las 16:00 horas diferentes puestos de información. Estuvieron representadas distintas academias de oposiciones, colegios profesionales y asociaciones, academias de idiomas, y un puesto específico

del SOU con información sobre becas y otros temas generales relacionados con salidas profesionales. En los stands de fuera estaban los que pone en el cartel. Ha sido el primer año que se ha organizado este puesto de información desde el SOU y la valoración es que ha funcionado muy bien ya que en las semanas posteriores muchos estudiantes pasaron por el despacho a recoger información o a realizar consultas sobre cuestiones que se quedaron pendientes en las Jornadas.

Sobre la Jornada de 2015, quedó reflejado en la entrada del día 24 de febrero de 2015 del Diario de Campo el éxito de participación mediante asistencia de los estudiantes a dicha Jornada: “He asistido a parte de la Jornada sobre Salidas Profesionales en Educación organizada por el SOU en el Aula Magna de la Facultad, para los estudiantes, y ha sido un lleno total, con mucha asistencia y estudiantes preguntando”. Sin embargo, posteriormente, en otra entrada en el Diario de Campo (07-04-2016), se refleja la causa de dicha participación: “A raíz de mi experiencia como becario en el SOU, las compañeras becarias anteriores me comentan que el “lleno total” de la Jornada sobre Salidas Profesionales es debido a que la falta de público en los primeros instantes del evento las obligó a ir clase por clase para convencer a los docentes que sus estudiantes asistieran al evento.”. Lo cual indica que para asegurar la participación de los estudiantes en las Jornadas hubo que ir a buscarles a sus clases y requerir de la colaboración de sus docentes.

En la edición del 7 de abril de 2016, según la Memoria del SOU del curso 2015-16 (p. 14), se repitió éxito de participación. Sin embargo, en la entrada del 7 de abril de 2016 del Diario de Campo, se refleja que la participación de los estudiantes como asistentes fue muy baja, además de apuntarse algunas razones de ello:

Hoy se ha realizado la Jornada de Salidas Profesionales organizadas por el SOU (en la que he participado como becario). La hemos hecho en el Aula Magna de la Facultad, de 18:00 a 20:00. A pesar de que se le lleva dando publicidad mediante cartelería en la Facultad, RR.SS, e-mails de contactos del SOU, e-mails a los docentes de las asignaturas de ese día en ese horario, etc., han asistido en torno a 50 estudiantes, en el momento con más personas. Muchas de ellas han sido “cazadas” por nosotros a la entrada del Aula Magna para casi “rogarles de que vayan”. La mayoría de personas nos decían que no podían asistir porque tenían la obligación de asistir a clase. Sentimos en el SOU, empezando por declaraciones de la propia Directora, la sensación de que hay una gran falta de colaboración por parte del resto de docentes. Salvo una profesora que decidió cambiar su clase de ese día por asistir a la Jornada. Según declaraciones de la Directora del SOU, da la casualidad de que muchos de los docentes de ese turno no son titulares, sino asociados, y que por lo tanto les entendía (quizás sea porque los asociados dan pocas horas de docencia o porque no se sientan tan integrados dentro de la vida de

la Facultad). A pesar de ser una Jornada muy importante para los estudiantes, ya que se trata de hablar de las salidas profesionales que tienen después de graduarse, y sobre qué han de ir haciendo ahora para lograr una salida profesional. Asistieron diversos ponentes, a los que al final les podrían preguntar lo que necesitasen. Al invitarles a asistir a la Jornada, algunos estudiantes me respondían que ellos no eran de 4º (el último curso) y que por lo tanto todavía no les interesaba, o que podían asistir “el año que viene mejor”. Otro problema que hubo, es que precisamente los estudiantes de 4º están ahora durante el 2º cuatrimestre realizando sus prácticas en los centros, y no pisan la Facultad para nada, por ello muchos de ellos con tal de no ir hasta la Facultad, aunque sea para algo que les incumbe, no han asistido. Otros estudiantes justificaban su no asistencia a la Jornada con la excusa de que necesitaban ese tiempo para estudiar o hacer trabajos grupales de clase. Una conclusión a la que se ha llegado en el SOU, empezando por su Directora, fue la necesidad de institucionalizar el evento, al igual que se hizo con las Jornadas de bienvenida a los estudiantes de 1º, y por lo tanto se reserva un día y un horario en el curso para solamente hacer eso, y así no coincide con la materia de ningún docente. Yo llego también a otras conclusiones:

1. Dar publicidad desde el SOU mediante cartelería, RR.SS., etc., no es suficiente para que todos los estudiantes se enteren, si en esa publicidad no colaboran todos los docentes para decirles en clase que hay tal o cual evento y decirles que asistan. Sin la colaboración e implicación del conjunto de docentes, resulta muy difícil que un evento triunfe;
2. Por otro lado, aunque pueda parecer evidente que es un tema interesante para los estudiantes, no todos llegan a esa conclusión. Quizás haya que explicárselo más y mejor.

De especial interés al respecto es lo reflejado en la entrada del 28 de abril de 2016 en el Diario de Campo, donde se refleja que finalmente la Jornada de Salidas Profesionales se institucionalizará reservándose para ella un día y un horario especial en el calendario académico en el que no habrá clases:

Hoy hemos tenido reunión en el SOU. Entre las buenas noticias e informaciones interesantes que han salido están:

(...)

- El curso próximo las Jornadas de Salidas Profesionales que organiza el SOU se van a institucionalizar. Es decir, en diciembre se reservará una clase una tarde en la que no habrá clases, para que no se pisen los horarios y todo el mundo pueda asistir.

Por su parte, el COIE también participa en aquellas Jornadas de Salidas Profesionales de los Centros que se lo requieran, mediante la impartición de talleres. En ellos se suele

informar de los servicios prestados por el COIE, de las salidas profesionales de los estudios impartidos, y se ofrecen nociones sobre los procesos de selección de las empresas, elaboración de currículum vitae y cartas de presentación, etc. Durante el curso 2014-15 el COIE impartió 10 talleres diferentes en el que participaron en total unos 208 estudiantes de la UCM (Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes del 2014-2015, p.46).

E. Talleres de información para el empleo del COIE:

Otras de las actividades de esta vía en la que pueden participar los estudiantes son los Talleres de Información para el Empleo organizados por el COIE (Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes curso 2014-2015, p. 41). Son sesiones grupales cuyo objetivo es formar a los estudiantes en técnicas que les permitan conseguir un empleo cualificado, facilitar herramientas iniciales relacionadas con la información y orientación profesional, informar sobre los requerimientos para participar en los diferentes programas del COIE, difundir información y orientar para el empleo. Durante el curso 2014-15 se realizaron 15 grupos de talleres de información en el Edificio de Estudiantes, con 348 estudiantes en total.

Tabla 79. Talleres de información del COIE impartidos en el Edificio de Estudiantes en el curso 2014-2015

	Nº de grupos	Nº de usuarios	Nº de Horas
Taller de Información	15	348	60

Fuente: Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes del 2014-2015, p. 41.

F. Curso Orientación Profesional (Área Profesional-Empleo - SOU):

El Curso de Orientación Profesional es una iniciativa del área Profesional-Empleo del SOU de la Facultad de Educación. En el curso 2014-15 (Memoria del SOU del curso 2014-15, p. 19) se llevaron a cabo 4 talleres de formación gratuitos, que buscan la adquisición cooperativa de competencias para favorecer la inserción laboral de los estudiantes de la Facultad de Educación, dirigidos a estudiantes de 4º de Grado, en los que participaron 15 estudiantes de la Facultad de Educación. En la edición de curso 15-16 participaron también 15 estudiantes (Memoria del SOU del curso 2015-16, p. 15).

9.2.7.2. Participar en la organización de eventos o actividades de información u orientación al estudiante

A. Jornadas de Orientación Preuniversitaria (Casa del Estudiante):

Las Jornadas de Orientación Preuniversitaria (JOP) se celebran cada curso y tienen como objetivo facilitar a los futuros estudiantes información sobre la prueba de acceso, así como sobre la oferta educativa de la UCM e intentar ayudarles en la tarea de la elección de sus estudios universitarios. Dichas jornadas las organiza La Casa del Estudiante

(dependiente del Vicerrectorado de Estudiantes) con la colaboración de docentes y estudiantes de la UCM. La participación de estudiantes de la UCM como colaboradores en dichas jornadas fue de 28 en la edición 2013-14, 42 estudiantes en 2014-15 y 50 en la de 2015-16. (Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes del 2015-2016, p. 67.)

De especial interés es el testimonio de dos estudiantes de la Facultad de Educación entrevistadas y que participaron en la organización de dichas Jornadas. Ambas señalan su satisfacción por participar:

Est_SOU-7 – (...) Por ejemplo, las JOP, se llaman, las Jornadas de Orientación Preuniversitarias, pues, teníamos que ir a tres sesiones. Pues, a dar todas charlas a los futuros estudiantes universitarios. O sea, en este caso yo estaba en la facultad de Ciencias de la Información. Pues, en vez de ir a tres, yo fui a seis. Pues, porque me dijeron en plan: "Nos mola cómo trabajas, no sé qué..." Y como... Pues, me apetecía, me gustaba tal, pues hala, me voy tres días también a Políticas. Y después llevo pues desde enero hasta principios de abril, he estado haciendo ferias en colegios, me iba a muchísimos, colegios.

(...)

Est_SOU-8 – Yo... Eso sí, estuve en la Jornada de Orientación Preuniversitarias, en AULA, que por cierto me ha gustado mucho la experiencia y el año que viene me gustaría volver a repetir.

De sobresaliente interés es el testimonio de uno de los principales responsables de La Casa del Estudiante de la UCM, el cual subraya el gran cambio que supuso incorporar a los estudiantes en la organización de las JOP. Por un lado, la UCM ganó en calidad comunicativa ya que eran estudiantes universitarios los encargados de comunicarse con los futuros estudiantes universitarios, en su mismo idioma y con la cercanía generacional. Por otro lado, se consiguió una alta participación con una gran implicación por parte de los estudiantes universitarios colaboradores, que desarrollaron, o quizás descubrieron, una alta identidad corporativa con su propia Universidad, lo cual ayuda a la hora de vender la UCM a futuros estudiantes. Finalmente, subraya las reticencias que hubo al inicio por parte de algunos docentes que estaban acostumbrados a ser ellos los responsables de organizar las JOP, pero que al final, tras los buenos resultados, se normalizó el protagonismo de los estudiantes en la organización de las Jornadas.

D.Rec-1 – Siempre es importante que sientan la Universidad. Nosotros aparte de como ámbito de participación hacemos otros procedimientos, habitualmente desde hace algunos años, no son propios de una Facultad. Llevamos una parte que empezó siendo la Orientación Preuniversitaria, que ahora ya es un poco más que la Orientación Preuniversitaria ¿No? La Complutense hace para estudiantes que van a acceder al Grado, y este año ya también para estudiantes que van a acceder a

Máster, unas Jornadas de Orientación; (...). Yo creo que desde hace, este es el cuarto año ya, lo que hacemos para todas esas actividades es contar con estudiantes de las distintas Facultades; (...) ¿Quién comunica mejor? La comunicación entre iguales parece más potente que el modelo clásico de Jornadas de Orientación en el que traemos estudiantes de instituto al Campus y un docente universitario les cuenta “su libro”, los estudiantes duermen y lo que quieren es salir para darse una vuelta que para un día que les han dejado... Yo creo que el modelo es mucho mejor cuando un estudiante de 24 años o 22, o 21 si puede ser, le cuenta a uno de 17 cuál es su experiencia en la Universidad; le tendrá que contar algunas cosas formales porque necesita conocer algunas herramientas de acceso, pero le cuenta sus estudios, cómo lo vive, cómo es el día a día, por qué tal. Lo que yo detecto invariablemente es que en todo, (...), sale siempre el sentimiento de pertenencia y arraigo a la Universidad, y con mucha fuerza (...) y es algo que siempre se nota. Que cuando les das al estudiantado, cuando le das esa responsabilidad de orientación le sale el Complutense patrio de dentro, con lo cual te realimenta la actividad que tú quieres, lo que tú quieres es que te pongan interés, pero es que lo ponen solo. (...) Y a partir de esa actividad esas personas con las que generas..., ya te digo que muchos de ellos, vamos más del 50% yo les puedo poner ahora un WhatsApp: “¿por favor podéis venir mañana a las 8 de la mañana aquí que vamos a hacer una cosa?”; y te vienen. Desde ese momento hay retroalimentación con lo que la institución les pida, y se mira con otros ojos, y si tienen alguna queja saben que hay una parte de la Institución que les va a dar.... O sea, percibe la Universidad de otra manera, desde el momento que participan con la Universidad, pero habiéndoles dado, o sea no es... habiéndoles dado libertad de acción, protagonismo, algo de autogestión, que se sientan útil, que hayan podido (...) Respecto a cómo ve la Institución la participación y las trabas existentes, el cambio de modelo a las acciones de orientación preuniversitaria por ejemplo, es muy evidente, al ser llevado a cabo por los estudiantes, costó; era una actividad que se hacía por docentes universitarios, esos docentes pensaban que –y seguirán pensando– que para hablar de su libro, de su título, de su Grado que ellos coordinan, de sus Máster que ellos coordinan, no habrá nadie mejor que ellos y seguramente será así. El problema está en que la comunicación no es solo las palabras que tú digas, entonces... (...) Pero a partir de un cierto momento aquí a veces hay que remover los árboles y luego al final todo llega a su... bueno, ahora mismo nadie pone ningún pero porque sean los estudiantes, en aquel momento fue un drama entre comillas, había docentes que estaban acostumbrados a hacerlo y... pero ya no hay problema.

B. AULA - Salón Internacional del Estudiante y de la Oferta Educativa (Casa del Estudiante):

La UCM participa cada curso en el evento del Salón Internacional del Estudiante y de la Oferta Educativa – AULA, dentro de la Semana de la Educación, la mayor convocatoria española relacionada con el mundo de la formación, que viene a ofrecer una panorámica integral de la oferta educativa y de formación existente en España, y a aportar una herramienta de orientación profesional. AULA es un escaparate en donde padres, orientadores y estudiantes, así como docentes y otros profesionales del mundo de la enseñanza, pueden acceder a la última oferta en estudios universitarios, otros estudios superiores, de formación profesional, servicios al estudiante, primer empleo, ONG's, etc., en general, todo aquello que puede orientar el futuro profesional de los jóvenes.

La Casa del Estudiante de la UCM colabora en la organización y atención al público en el stand de la UCM en AULA. En dicha organización participan estudiantes de la propia UCM, en el evento de 2015 fueron 141 estudiantes y en el de 2016 unos 145 estudiantes, de unos 176 preinscritos, según se señala en las memorias del Vicerrectorado de Estudiantes de los cursos 2014-15 (p. 8) y 2015-16 (p. 67).

Precisamente, en 2016, de los 145 estudiantes colaboradores en el evento, unos 8 eran de titulaciones de Educación: 5 del Grado en Maestro en Educación Primaria (ofrece un grupo bilingüe español - inglés), 1 del Grado en Pedagogía, 1 del Máster de Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales, y 1 del Máster en Educación Especial (Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes UCM 2015 2016, p. 68).

C. Jornada de Orientación a Máster, visitas a centros y ferias, y puntos informativos sobre la PAU (Casa del Estudiante):

En la Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes UCM 2015 2016 (pp. 69-70), se deja de manifiesto la celebración el 21 de abril 2016, de la Primera Jornada de Orientación a Máster (JOM), que están pensadas para aquellos estudiantes de último curso de Grado, bien de de la UCM o de otras Universidades, o bien profesionales, que deseen acceder a los estudios de postgrado más adecuados para su promoción profesional y personal. En dicha actividad participan 20 estudiantes de la UCM colaborando en apoyo a sala.

En el curso académico 2015-16 (Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes UCM 2015 2016, p. 70) participaron otros 20 estudiantes de la UCM como colaboradores de las distintas actividades de orientación a estudiantes preuniversitarios en sus propios centros de Educación Secundaria, atendiendo un total de 48 centros.

Otra actividad fue la disposición de puntos informativos en las jornadas de celebración de la Prueba de Acceso a la Universidad (Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes UCM 2015 2016, p. 72) en la que participaron unos 14 estudiantes de la UCM becarios de formación práctica que están en los distintos servicios de la Vicegerencia de Gestión Académica.

9.2.7.3. Inscribirse en una bolsa de empleo (COIE, SOU)

A. Bolsa de empleo del COIE:

El Centro de Orientación e Información de Empleo, COIE (Posteriormente pasó a denominarse Oficina de Prácticas y Empleo, OPE) tiene entre sus actividades y programas una bolsa de empleo cuyo objetivo es favorecer la inserción laboral de los estudiantes y titulados de la UCM. Durante el curso 2014-2015, por ejemplo, hubo los candidatos inscritos por áreas de conocimiento que aparecen en la tabla anterior.

Tabla 80. Candidatos inscritos en la bolsa de empleo COIE, curso 2014-15, por área de conocimiento

Área del Candidato	Candidatos inscritos
Humanidades	866
Ciencias Sociales	1.155
Biosanitaria	166
Científica	170
Ingeniería	105
TOTAL	2.462

Fuente: Memoria del Vicerrectorado de Estudiantes del 2014-2015, p. 34.

B. Bolsa de empleo del SOU:

Por su parte, el Servicio de Orientación Universitaria de la Facultad de Educación también dispone de su propia bolsa de empleo dirigida a los estudiantes de las titulaciones de Educación de la UCM. Según la Memoria del SOU, 2014-2015 (p. 3), en su base de datos llegaron a tener confirmados 219 estudiantes, diplomados y licenciados de la Facultad de Educación inscritos para el envío de ofertas de empleo que llegaran al SOU. Y según la Memoria del SOU, 2015-2016 (p. 3), en su base de datos llegaron a tener confirmados 535 estudiantes inscritos.

9.2.8. Ámbito de los ritos y ceremonias colectivas universitarias (C1.1.7.)

El último ámbito objeto de análisis es el de los ritos y ceremonias colectivas universitarias, el cual consta de 2 vías contabilizadas; ambas de modalidad presencial; una individual y una colaborativa horizontal; ambas oficiales; y una de rango medio y otra de rango medio o macro (Dependiendo del rango de la ceremonia, puede circunscribirse a la Facultad, como por ejemplo una ceremonia de graduación, o ser el acto por la festividad de Santo Tomás de Aquino, a nivel de toda la UCM).

Tabla 81. Clasificación por modalidades y rangos de las vías de participación del ámbito de los ritos y ceremonias colectivas universitarias (C1.1.7.)

<u>VÍAS DE PARTICIPACIÓN</u>	C1.2. Modalidades			C1.3. Rango
	Presencial o No presencial	Individual o Colaborativa	Oficial o Alternativa	
C1.1.7.1. Participar en la organización del acto de graduación de tu promoción	Presencial	Colaborativo horizontal	Oficial	Medio
C1.1.7.2. Asistir a ceremonias colectivas universitarias (Acto de graduación, Apertura oficial del Curso Académico, ceremonia de Santo Tomás de Aquino, patrón de la Universidad, etc.)	Presencial	Individual.	Oficial	Medio o Macro.

Fuente: Elaboración propia

Sobre ambas vías se han recogido evidencias en referencia a la participación de los estudiantes tanto organizando como asistiendo al acto de graduación de su promoción.

Por un lado se recogió el testimonio de dos estudiantes entrevistados, los cuáles manifestaron haber participado en la organización de sus respectivos actos de graduación. La primera indica el gran trabajo que supone. El segundo indica como fue por iniciativa o solicitud de sus propios compañeros:

Est_SOU-7 – (...) Y claro, luego ya pues nos liaron a... O sea, porque a mí me han liado además para organizar la graduación de clase, que parece una tontería, pero es mucho curro.

RE-8 – (...) hice el discurso de fin de la graduación, sí que me lo encargaron los compañeros y las compañeras más bien.

Una de las directoras de departamento entrevistadas subrayaba la buena sintonía entre estudiantes de un determinado grupo al organizar su acto de graduación:

DD-7 – (...) Un curso que eran salados, no, lo siguiente, que hasta uno de ellos era compositor e hicieron la canción de fin de curso y tal; y han hecho una piña de curso fantástica, pero porque lo vivieron, pelearon ellos en organizar la puesta de la beca y con los padres que participaron aquí con las meriendas.

Uno de los miembros del Decanato de la Facultad de Educación subraya cómo en la ceremonia de graduación se reflejan las relaciones personales de amistad que se fraguan durante los estudios universitarios, y lo emotivo de semejante acto de despedida entre compañeros:

EG-1 – (...) Yo, vamos, muchas veces he presidido y he sido testigo de los actos de graduación que hacen aquí los alumnos al final de año y que son actos muy emotivos. Y ves, pues bueno, que después de estos 4 años todos han también conseguido trabar unas relaciones de amistad con sus compañeros que quizás es

una de las cosas de las que mejor recuerdos guardan. Pues todos tenemos recuerdos de cuando éramos estudiantes (...). Pero los que están ahora ahí en esa fase y están terminando, yo soy testigo de estos actos académicos que tenemos de actos de graduación, y unas de las cosas que más resaltan son estos lazos de amistades que han creado con sus compañeros.

Sin embargo, otro miembro del Decanato de la Facultad señala que hay casos en los que no hay estudiantes dispuestos a hacerse cargo de la organización de la ceremonia de graduación, lo cual denota que incluso en esta vía de participación se encuentran déficits de participación estudiantil:

EG-7 – (...) Un problema por ejemplo que tenemos es todos los años en las graduaciones que hay de cuando terminan 4º, se gradúan y demás. Pues normalmente se suele nombrar a una persona responsable de cada grupo. Bueno, pues hay años que es que no hay nadie para nombrarlo. Es que no hay nadie, que no se quiere hacer nadie cargo, que es su graduación que es algo... yo no sé cuándo terminaste tú, pero yo en mi época no había graduaciones en la Universidad, ahora se han puesto de moda somos más tipo del modelo americano y demás, puede parecer una tontería pero no lo es.

9.3. Comparativa de las vías de participación según ámbitos, modalidades y rangos de participación

9.3.1. Comparativa general

A modo de síntesis del conjunto de tablas clasificatorias de las vías del apartado 9.2, la siguiente tabla y los gráficos posteriores hacen una comparativa general de carácter cuantitativo de las vías de participación según ámbitos, subámbitos, modalidades y rangos de participación, ofreciendo una panorámica general.

Tabla 82. Comparativa yuxtapuesta del nº de vías de participación según ámbitos, subámbitos, modalidades y rangos de participación

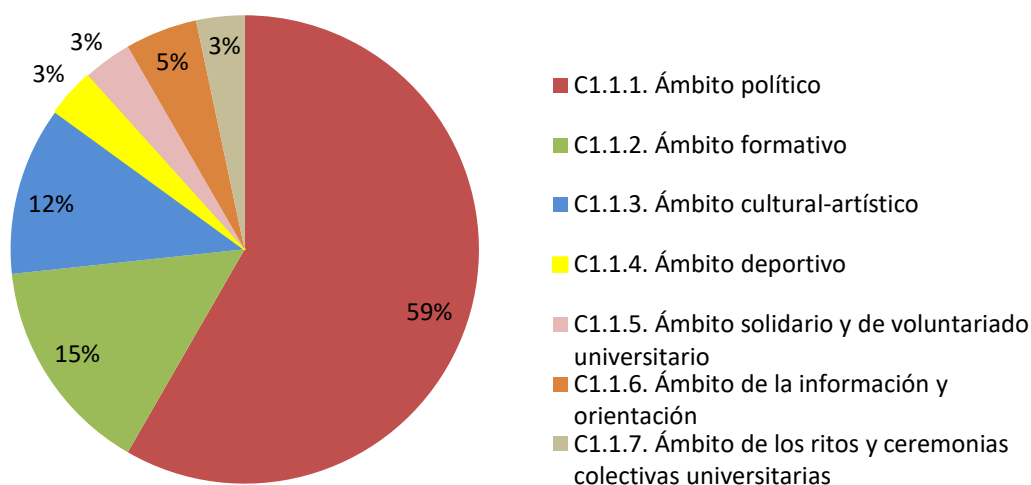
C1.1. ÁMBITOS y SUBÁMBITOS	Total VÍAS	C1.2. MODALIDADES								C1.3. RANGOS			
		Presencial	No presencial	Individual	Colaborativa			Oficial	Alternativa	Micro	Medio	Macro	Extra
					Total	Horizontal	Vertical						
C1.1.1. Ámbito político	35	32 (28+4)	7 (3+4)	17 (16+1)	19(18+1)	9 (8+1)	10	31 (29+2)	6 (4+2)	5 (3+2)	22 (16+6)	17 (10+7)	3 (1+2)
C1.1.1.1. Subámbito de los comicios y la representación estudiantil	20	20 (18+2)	(2)	10	10	2	8	19	1	2	11 (9+2)	9 (7+2)	0
C1.1.1.1.1. Sufragio pasivo y representación estudiantil	9	9	0	1	8	2	6	8	1	1	4	4	0
C1.1.1.1.2. Sufragio activo en los comicios	9	9 (7+2)	(2)	9	0	0	0	9	0	1	5	3	0
C1.1.1.1.3. Participar en la organización electoral	2	2	0	0	2	0	2	2	0	0	(2)	(2)	0

C1.1. ÁMBITOS y SUBÁMBITOS	Total VÍAS	C1.2. MODALIDADES								C1.3. RANGOS			
		Presencial	No presencial	Individual	Colaborativa			Oficial	Alternativa	Micro	Medio	Macro	Extra
					Total	Horizontal	Vertical						
C1.1.1.2. Subámbito asambleario	2	2	0	0	2	2	0	1	1	0	2	0	0
C1.1.1.3. Subámbito de asociacionismo	2	2	0	0	2	0	2	2	0	0	2	2	0
C1.1.1.4. Subámbito de las acciones reivindicativas	5	5 (4+1)	(1)	(1)	5 (4+1)	5 (4+1)	0	3 (2+1)	3 (2+1)	(2)	(4)	(5)	(2)
C1.1.1.5. Subámbito de gestión de servicios	2	2	0	2	0	0	0	2	0	0	1	1	0
C1.1.1.6. Subámbito de la evaluación de la calidad	4	(1)	4 (3+1)	4	0	0	0	4 (3+1)	(1)	1	2	0	1
C1.1.2. Ámbito formativo	9	9 (8+1)	(1)	6 (5+1)	4 (3+1)	3 (1+2)	2 (1+1)	9(7+2)	(2)	0	7 (4+3)	4 (1+3)	3 (2+1)
C1.1.2.1. Subámbito formativo-académico	5	5 (4+1)	(1)	3 (2+1)	3 (2+1)	3 (1+2)	(1)	5 (3+2)	(2)	0	4 (2+2)	(2)	2 (1+1)
C1.1.2.2. Subámbito formativo-investigación	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0
C1.1.2.3. Subámbito formativo-laboral	3	3	0	3	0	0	0	3	0	0	2 (1+1)	2 (1+1)	1
C1.1.3. Ámbito cultural-artístico	7	7	0	2	5	3	2	3 (1+2)	6 (4+2)	0	6 (4+2)	3 (1+2)	0
C1.1.4. Ámbito deportivo	2	2	0	(2)	(2)	(2)	(2)	1	1	(1)	(2)	(2)	(1)
C1.1.5. Ámbito solidario y de voluntariado	2	2	0	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	0	(2)	(2)	(2)
C1.1.6. Ámbito de la información y orientación al estudiantado	3	3 (1+2)	(2)	2	1	0	1	3	0	0	(2)	(3)	(1)
C1.1.7. Ámbito de los ritos y ceremonias colectivas	2	2	0	1	1	1	0	2	0	0	2 (1+1)	(1)	0
TOTAL:	60	55 (50+7)	10 (3+7)	32 (26+6)	34 (28+6)	20 (13+7)	19 (14+5)	51 (43+8)	17 (9+8)	6(3+3)	43 (25+18)	32 (12+20)	10 (3+7)
NOTA: Los sumandos entre paréntesis distinguen entre el nº de vías exclusivas de dicha modalidad o rango de participación (en negrita) y las vías compartidas con otras modalidades o rangos.													
NOTA 2: Las cifras entre paréntesis denotan vías que no son exclusivas de dicha modalidad o rango de participación.													

Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en la tabla 82, finalmente se ha alcanzado un total de 60 vías de participación repartidas entre los diversos ámbitos de participación, en los porcentajes que indica el gráfico 1.

En dicho gráfico se puede observar el tamaño de cada ámbito en función del porcentaje que representan sobre el total de vías de participación. Se observa claramente cómo el ámbito político es el mayoritario con más de la mitad, el 59% de las vías. Lo cual no ha de engañarnos sobre el número de oportunidades de participación concretas que finalmente un estudiante tiene, porque, como ya se ha dejado de manifiesto anteriormente, dentro de una misma vía de participación puede haber múltiples actividades o cauces concretos, los cuales son variables en el tiempo.

Gráfico 1. Porcentaje de vías de participación por ámbitos

Fuente: Elaboración propia.

El mayor tamaño del ámbito político respecto a los demás ámbitos de participación se debe a que, dicho ámbito, está formado por múltiples vías de participación constituidas oficialmente, en un número estable en el tiempo y de carácter muy singular, es decir, que suponen en sí mismas un único cauce o actividad en concreto; mientras que el resto de ámbitos de participación cuentan con un menor número de vías de participación pero que, a la vez, son vías mucho más genéricas, pudiendo abarcar múltiples ejemplos de actividades, cauces o eventos de participación, en número variable en el tiempo.

Por lo tanto, cabe la paradoja de que el ámbito con mayor número de vías, el político, realmente no sea el que más oportunidades de participación ofrezca al estudiantado, siendo superado por otros ámbitos como el formativo, el cultural-artístico o el deportivo.

9.3.2. Vías de participación por ámbitos y por modalidades “Presencial Vs No presencial”

En el gráfico 2 se puede observar que del total de 60 vías, 50 son de modalidad exclusivamente presencial (83,3%), 3 vías de modalidad exclusivamente no presencial (5%) y 7 vías son de modalidad tanto presencial como no presencial indistintamente (11,6%). Claramente, la inmensa mayoría de vías son de carácter presencial.

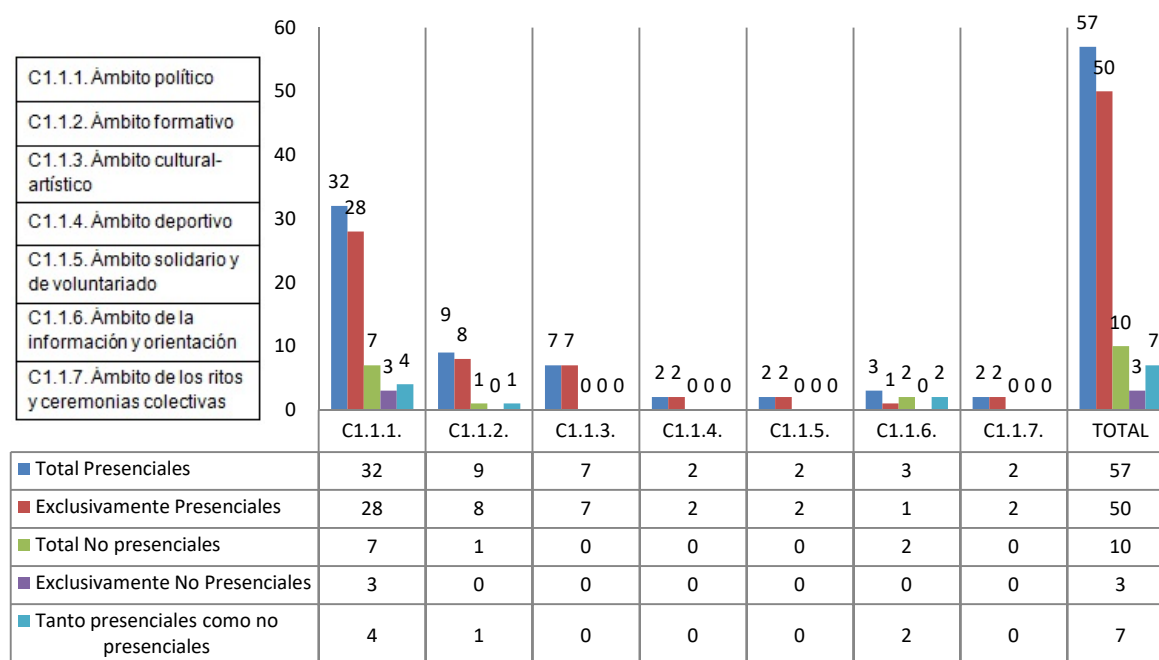
En todos los ámbitos de participación la mayoría de sus vías son de modalidad presencial. Destacando el hecho de que en cuatro de ellas (en el ámbito cultural-artístico, en el ámbito deportivo, en el ámbito solidario y de voluntariado, y en el ámbito de los ritos y ceremonias) las vías presenciales suponen el 100%, existiendo vías exclusivamente no presenciales tan

solo en el ámbito político. Si observamos cada uno de los ámbitos de participación, podemos apreciar que:

- En el ámbito político casi se alcanza un 100% de vías presenciales, 32 de 35 en total. Unas 28 vías son exclusivamente presenciales (un 80% del total del ámbito), 3 son exclusivamente no presenciales (8,57%) y unas 4 vías son tanto de modalidad presencial como no presencial (un 11,42%).
- Igualmente ocurre con las 9 vías del ámbito formativo, de las cuales 8 son exclusivamente presenciales y la última es tanto de modalidad presencial como no presencial.
- Por último, de las 3 vías del ámbito de la información y orientación, una es exclusivamente presencial y las otras 2 son de ambas modalidades.

En conclusión, en todos los ámbitos de participación predominan claramente las vías presenciales.

Gráfico 2. Vías de participación por ámbitos y por modalidades “Presencial Vs No presencial”



Fuente: Elaboración propia

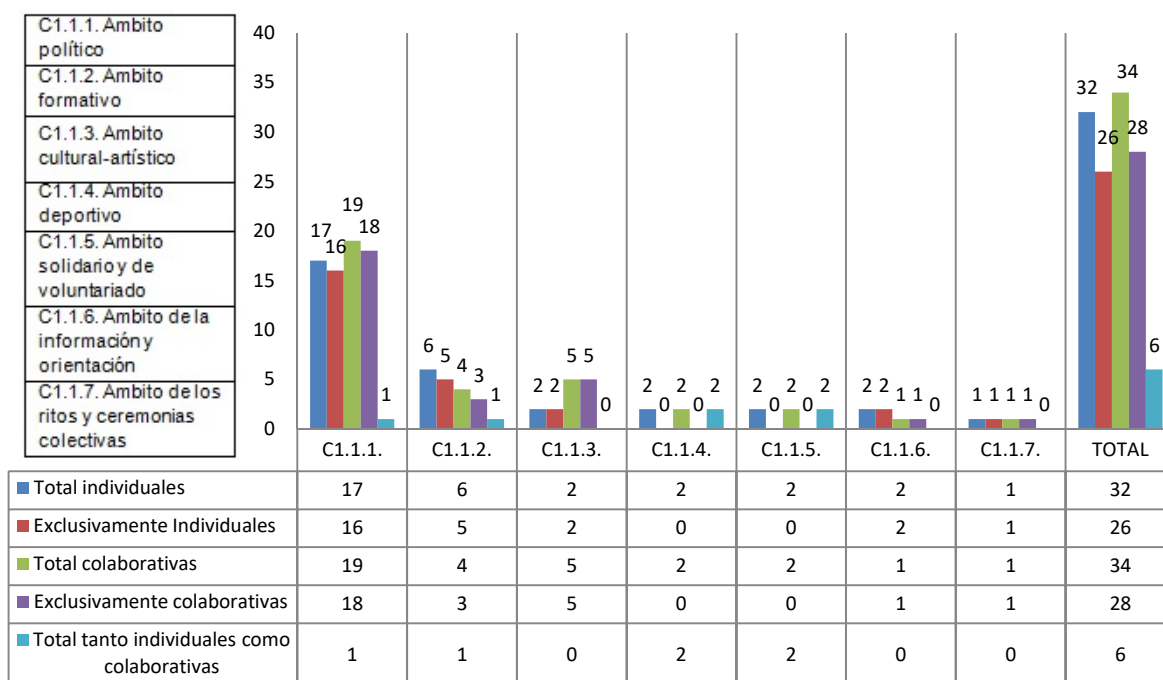
9.3.3. Vías de participación por ámbitos y por modalidades “Individual Vs Colaborativa”

Del total de las 60 vías, de modalidad individual en exclusividad hay unas 26 (el 43,33%), mientras que de la modalidad colaborativa exclusivamente hay unas 28 vías (46,66%), y de ambas modalidades a la vez unas 6 vías (10%). Más de la mitad de las vías

de participación, unas 34 (56,6%), son de modalidad colaborativa. Si desglosamos por cada uno de los ámbitos de participación, podemos observar que:

- En el ámbito político, de un total de 35 vías, hay una ligera ventaja de las vías exclusivamente colaborativas (18) frente a las de modalidad exclusivamente individual (16), y tan solo hay una vía de modalidad tanto individual como colaborativa. En total, son 19 vías políticas de modalidad colaborativa, el 54,28% sobre el total de vías de ámbito político.
- Por su parte, respecto al ámbito formativo, de un total de 9 vías, una mayoría de 5 son solamente individuales (55,5%) frente a 3 solamente colaborativas (33,3%) y una de ambas modalidades (11,1%). En total, 6 vías formativas son de modalidad individual, el 66,6% del total del ámbito formativo.
- En el ámbito cultural-artístico, de las 7 vías que los forman, 2 son individuales (28,57%) y 5 son colaborativas (71,42%).
- Por otra parte, tanto en el ámbito deportivo como en el de solidaridad y voluntariado, hay tan solo 2 vías de participación y ambas son tanto de modalidad individual como colaborativa.
- En cambio, en la modalidad de la información y orientación académica, personal y laboral, de sus tres vías, dos son de modalidad individual y una es colaborativa.
- Por último, de las 2 vías de la modalidad de los ritos y ceremonias, una de ellas es individual y la otra es colaborativa.

Gráfico 3. Vías de participación por ámbitos y por modalidades “Individual Vs Colaborativa”



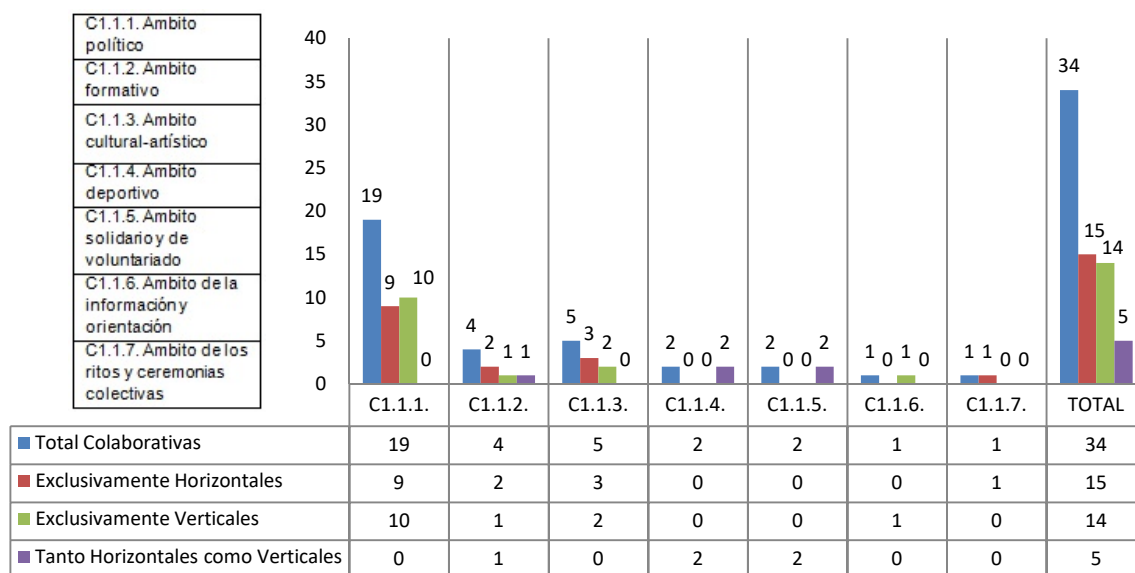
Fuente: Elaboración propia.

9.3.4. Vías de participación por ámbitos y por modalidades “Colaborativa Horizontal Vs Colaborativa Vertical”

Dentro de la modalidad de participación colaborativa, de las 34 vías que la forman, unas 15 son horizontales, otras 14 vías son verticales, y unas 5 vías son tanto horizontales como verticales. Por cada uno de los ámbitos de participación, se observa que:

- En el ámbito político, de 19 vías colaborativas totales, unas 10 vías son verticales y unas 9 horizontales.
- En el ámbito formativo, de las 4 vías colaborativas que tiene, unas 2 son horizontales, una vía es vertical y una vía es tanto horizontal como vertical.
- En el ámbito cultural-artístico, de las 5 vías colaborativas, 3 son horizontales y 2 verticales.
- En el ámbito de la información y la orientación, su única vía colaborativa es vertical.
- Mientras que en el ámbito de los ritos y ceremonias su única vía colaborativa es horizontal.
- Por otra parte, destaca el hecho de que el todas las vías colaborativas de los ámbitos deportivo (2 vías) y solidario-voluntariado (otras 2 vías), son tanto horizontales como verticales.

Gráfico 4. Vías de participación por ámbitos y por modalidades “Colaborativa Horizontal Vs Colaborativa Vertical”



Fuente: Elaboración propia.

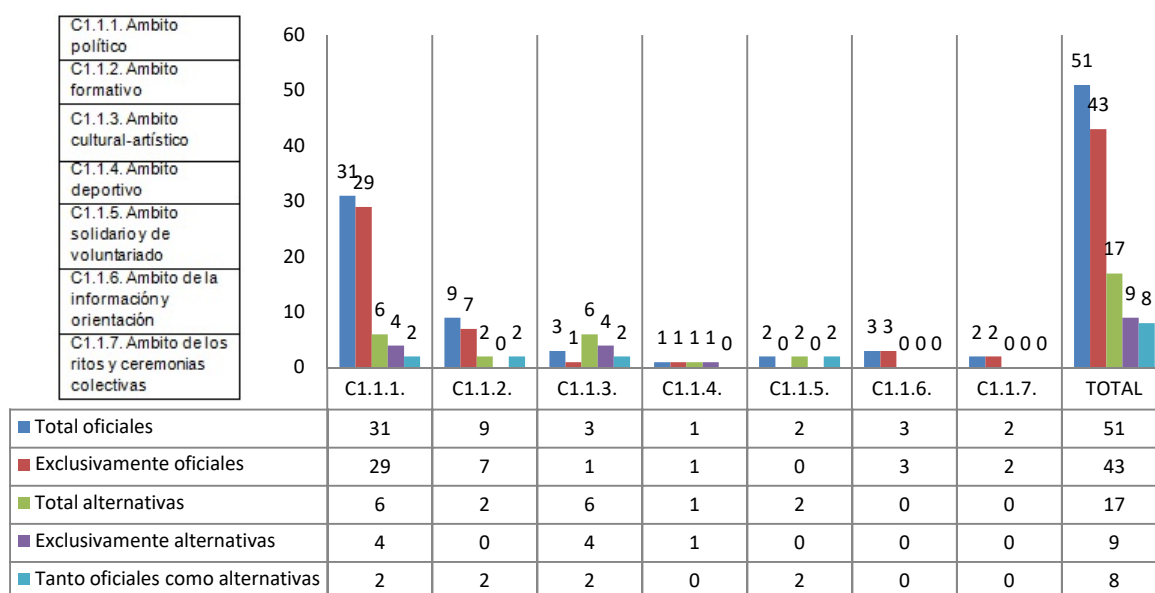
9.3.5. Vías de participación por ámbitos y por modalidades “Oficial Vs Alternativa”

Las vías de modalidad exclusivamente oficial ascienden a unas 43, un 71,66% de las 60 vías totales, mientras que las vías de modalidad exclusivamente alternativa son unas 9,

un 15% del total de vías. Por otro lado, hay unas 8 vías que son tanto de modalidad oficial como alternativa (13,33%). De esta forma, es la modalidad oficial la más abundante, suponiendo el 85% del total. Por cada uno de los ámbitos, podemos observar que:

- Como excepción a la regla general, destaca el ámbito cultural-artístico, de cuyas 7 vías de participación contempladas, 4 son exclusivamente alternativas, 1 exclusivamente oficial y 2 vías tanto de modalidad oficial como alternativa. De esta forma es el único ámbito en el que predominan las vías de modalidad alternativa.
- En contra posición, las vías de participación tanto del ámbito de la información y orientación como de los ritos y ceremonias son al 100% de modalidad oficial.
- Casi igual ocurre con las 9 vías del ámbito formativo, que todas son oficiales pero 2 de ellas son a la vez tanto de modalidad oficial como alternativa.
- Por su parte, en el ámbito solidario y de voluntariado sus dos vías son tanto de modalidad oficial como alternativa.
- Mientras que las dos vías del ámbito deportivo se reparten al 50% entre oficial y alternativa.
- A su vez, de un total de 35 vías de ámbito político, 29 son exclusivamente oficiales (82,85%), 4 vías exclusivamente alternativas (11,42%) y 2 de ambas modalidades (5,71%). Se impone un predominio claro de las vías oficiales.

Gráfico 5. Vías de participación por ámbitos y por modalidades “Oficial Vs Alternativa”



Fuente: Elaboración propia.

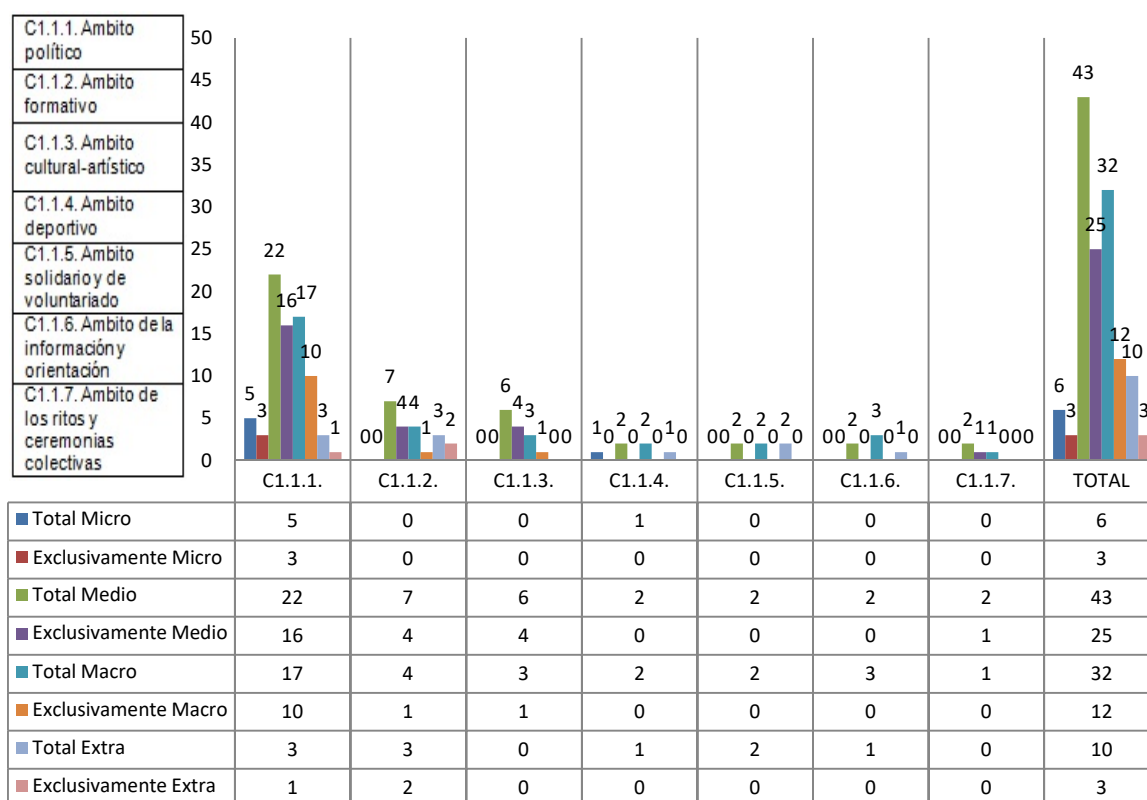
9.3.6. Vías de participación por ámbitos y por rango

Respecto a las vías según rango de participación, de las 60 vías de participación en total, 3 vías son exclusivamente de rango extrauniversitario (5%), 3 vías son exclusivamente

de rango micro (5%), 12 vías son exclusivamente de rango macro (20%), 25 vías son exclusivamente de rango medio (41,66%), y unas 17 vías de participación (28,33%) son de más de un rango de participación. De esta forma, el rango de participación más habitual según el número de vías, es el rango medio, seguido por el rango macro y, en menor medida, por el rango micro y el rango extrauniversitario.

Por otra parte, si sumamos las vías de participación exclusivas y no exclusivas de un mismo rango, obtenemos que 6 vías son de rango micro (el 10% del total de vías), 3 de ellas compartidas; 10 vías en total son de rango extrauniversitario (el 16,66% del total de vías), 7 de ellas compartidas con otros rangos; 32 vías de rango macro (el 53,33% del total de vías), 20 de ellas compartidas; y 43 de rango medio (el 71,66% del total de vías), 18 de ellas compartidas. Se observa que se conserva, prácticamente, el mismo orden de rangos en función del número de vías que en los porcentajes de vías con rango exclusivo o “puro”.

Gráfico 6. Vías de participación por ámbitos y por rango



Fuente: Elaboración propia

Según el número de vías en cada rango por ámbito de participación, se observa lo siguiente:

- En el ámbito político, de 35 vías en total, 5 vías son de rango micro (el 14,22% de las vías del ámbito), 2 de ellas compartidas con otros rangos; 22 vías son de rango medio (el 62,85% de las vías del ámbito), 6 de ellas compartidas con otros rangos; 17 vías de rango macro (el 48,57%), 7 de ellas compartidas con otros rangos; y 3 vías de rango

extrauniversitario (8,57%), 2 compartidas con otros rangos. Se repite el mismo orden de rangos por número de vías que en la contabilidad general.

- En el ámbito formativo, de 9 vías totales, no hay ninguna de rango micro; 7 vías son de rango medio (77,7% de las vías del ámbito), de las cuales 3 son compartidas con otros rangos; 4 vías son de rango macro (44,4% de las vías del ámbito), 3 de ellas compartidas con otros rangos; y 3 vías son de rango extrauniversitario (el 33,33% de las vías del ámbito), 2 de ellas compartidas con otros rangos. Su rango más habitual es el medio, seguido por el rango micro y macro, quedando último el rango extrauniversitario.
- En el ámbito cultural-artístico, de 7 vías en total, 4 son de rango medio, 1 macro y 2 tanto de rango medio como macro. El rango medio vuelve a predominar.
- En el ámbito deportivo, de sus 2 vías, una es tanto de rango medio como macro y extra, y la otra vía es tanto de rango micro, como medio y macro.
- En el ámbito solidario y de voluntariado, sus 2 vías son a la vez de rango medio, macro y extra.
- En el ámbito de la información y la orientación, de sus 3 vías, 2 de ellas son tanto de rango medio como macro, y 1 es de rango tanto macro como extra. Por lo tanto destaca el rango macro (3 vías) frente al rango medio (2 vías) y el rango extra (1 vía).
- En el ámbito de los ritos y ceremonias, de sus 2 vías una es de rango medio y una de rango medio y macro.

También cabe destacar que las 6 vías de rango micro pertenecen a los ámbitos de participación político (5) y deportivo (1), y las 3 vías exclusivamente de dicho rango tan solo están en el ámbito político.

Por otra parte, de las 10 vías de participación de rango extrauniversitario, 2 del ámbito formativo y una del político son exclusivamente de dicho rango.

Capítulo 10. Dimensiones de análisis (C2) y factores dificultadores, factores facilitadores y propuestas de mejora (C3) de la participación estudiantil universitaria

El presente capítulo es la segunda parte del informe en la que se muestran los resultados que han emanado del análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo y donde se llega al análisis final de la presente investigación: Los factores dificultadores, los factores facilitadores y las propuestas de mejora de la participación estudiantil universitaria. El capítulo se divide en dos apartados.

En el primer apartado se muestran y definen las Dimensiones de análisis finalmente utilizadas para clasificar los diferentes factores dificultadores y facilitadores de la participación estudiantil universitaria y las propuestas de mejora de la misma: La Dimensión Estructural, la Dimensión Conductual y la Dimensión Cognitiva. Dichas Dimensiones constituyen la segunda categoría de análisis general de la presente investigación (Código C2), que a su vez es la evolución final de las Dimensiones de análisis iniciales 2, 3 y 4, derivadas del marco teórico, contempladas en el capítulo 8 del presente informe. Este primer apartado es de marcado carácter teórico.

En el segundo apartado del capítulo, a modo de análisis final, se exponen los diferentes factores dificultadores y facilitadores de la participación estudiantil y las propuestas de mejora de la misma. Estos factores y propuestas de mejora se han ordenado en cuatro partes: 1. Aquellos principalmente endógenos al profesorado; 2. Las que son principalmente endógenos al estudiantado; 3. Las principalmente endógenas a la Universitaria, como institución, o compartidas por el conjunto de la comunidad universitaria; y 4. Las exógenas a la propia Universidad. De esta forma se distinguen los diferentes factores y propuestas de mejora de la participación entre aquellas que son exógenas a la Universidad y las que son endógenas a la misma, y dentro de las endógenas se distinguen los factores y propuestas por aquellos agentes a los que le son endógenos principalmente: Docentes, estudiantes y la propia Universidad como institución y comunidad educativa (factores compartidos). Finalmente, cada uno de los factores y propuestas de mejora son etiquetados en función de a qué Dimensión de Análisis de la participación pertenecen: Estructural, Conductual y Cognitiva. Por otra parte, dichos factores y propuestas de mejora constituyen la tercera categoría de análisis general de la presente investigación (Código C3), que a su vez es la evolución final de las categorías de análisis de la Dimensión 5 expuestas en el capítulo 8 del actual informe.

La aportación que supone el contenido del presente capítulo, en complementación con el contenido del capítulo 9, es importante de cara a alcanzar cada uno de los objetivos específicos de la presente investigación:

- 1º. Explorar y comprender la cultura de participación del estudiantado de la Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado de la UCM en la misma, a partir del punto de vista de los estudiantes y del profesorado protagonistas del estudio, y teniendo en cuenta las diferencias que pudieran existir en función de diversas características personales de éstos.
- 2º. Valorar, a partir del punto de vista del estudiantado y del profesorado protagonistas del estudio, la situación de participación de los estudiantes para deducir el grado de necesidad de mejora de la participación de los mismos.
- 3º. Detectar, a partir del punto de vista del estudiantado y del profesorado protagonistas del estudio, cuáles son los factores claves que favorecen u obstaculizan la participación activa, inclusiva y democrática de los estudiantes en su propia comunidad universitaria, de cara a identificar posibles propuestas de mejora.

10.1. Dimensiones de análisis de la participación estudiantil universitaria (C2)

En el presente apartado se muestran y definen las tres Dimensiones de análisis de la participación estudiantil emanadas, finalmente, a raíz de la investigación: La Dimensión Estructural, la Dimensión Conductual y la Dimensión Cognitiva.

Las Dimensiones de análisis de la participación estudiantil constituyen una de las categorías generales de análisis de la presente investigación, a la que se le ha asignado el código C2 (y la jerarquía de códigos que le siguen). Estas Dimensiones siguen la estela de otras dimensiones propuestas anteriormente por diversos autores (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Trowler, 2010; Pickford, 2016).

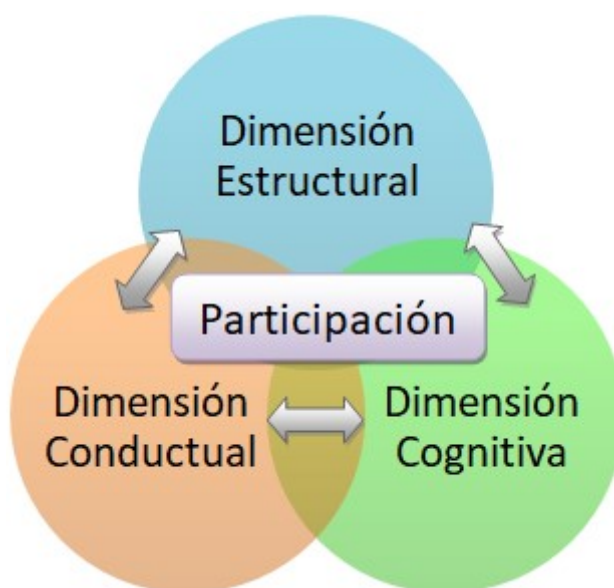
Es importante recordar que el enfoque de la presente investigación a la hora de abordar el fenómeno de la participación estudiantil universitaria es un enfoque antropológico, por ello se habla de *Cultura de Participación* en referencia al colectivo de los estudiantes universitarios. Dicha *Cultura de Participación* se define como: El conjunto integral de rasgos intelectuales (ideas, conocimientos creencias, valores, etc.), afectivos (emociones, sentimientos, estados de ánimo, etc.), conductuales (comportamientos, hábitos, tradiciones, roles, etc.), de organización (instituciones, organizaciones, normas, etc.) y materiales (tecnologías, instrumentos, objetos, espacios físicos, etc.), distintivos de los miembros de una comunidad universitaria, que configuran la acción o el efecto de que los estudiantes tomen parte de todos aquellos aspectos individuales o colectivos de la vida universitaria (de

forma activa, plena, significativa, habitual, informada, capacitada, voluntaria, democrática, inclusiva, responsable, empoderadora, y en todos los momentos o aspectos del proceso).

Partiendo de la definición que se realiza en la presente investigación sobre el constructo de *Cultura de Participación*, las tres Dimensiones de análisis de la participación estudiantil se relacionan con dicho constructo de la siguiente manera: La Dimensión Estructural abarca los rasgos culturales de organización y materiales; la Dimensión Conductual abarca los rasgos culturales conductuales; y la Dimensión Cognitiva abarca los rasgos culturales intelectuales y afectivos.

Dichas Dimensiones contemplan una serie de categorías de análisis que las constituyen, las cuales agrupan a su vez a los factores dificultadores, los factores facilitadores y las propuestas de mejora de la participación estudiantil, que han emanado del análisis de datos del trabajo de campo.

Figura 10. Dimensiones de análisis de los factores dificultadores y facilitadores de la participación estudiantil universitaria



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, es importante subrayar la interdependencia de las tres Dimensiones de análisis entre sí, es decir, no son Dimensiones independientes las unas de las otras, y tampoco son antagónicas, sino que tan solo son diferentes visiones interdependientes y complementarias desde las que se puede analizar un mismo fenómeno unitario. Por ello, un mismo factor, ya sea dificultador o facilitador de la participación estudiantil universitaria, puede tener una Dimensión Estructural, una Conductual y otra Cognitiva, según el punto desde la que se observe. En definitiva, las diversas Dimensiones de análisis tan solo muestran diferentes aspectos o caras que forman parte del mismo fenómeno. Esto supone

que los factores clasificados dentro de cada una de las Dimensiones están interrelacionados con las de las demás; es decir, hay factores conductuales que tienen su traducción o reflejo en factores clasificados en la Dimensión Cognitiva o en la Dimensión Estructural, y viceversa: son, al fin y al cabo, diferentes caras de un mismo fenómeno.

Estas tres Dimensiones de análisis de la participación suponen la construcción de un enfoque teórico desde el cual abordar la comprensión de la participación estudiantil universitaria, con la virtud de estar basada en evidencias emanadas del estudio de campo de un caso real (La Facultad de Educación de la UCM), más allá de teorías previas.

En los siguientes subapartados se definirán cada una de las Dimensiones y sus respectivas categorías de análisis.

10.1.1. Dimensión Estructural (C2.1.)

La Dimensión Estructural de la participación estudiantil universitaria está formada por una serie de categorías de análisis que se refieren a aquellos factores que definen y constituyen la estructura del contexto en el que se ha de dar la participación, es decir, el contexto institucional que forma la Universidad. Estos aspectos estructurales son posibles factores explicativos de la participación estudiantil, tanto en cuanto que la pueden determinar parcialmente, en un grado o en otro, ya sea directa o indirectamente. La Dimensión Estructural abarca los rasgos materiales y de organización de la Cultura de Participación estudiantil. Dicha dimensiones la evolución final de la categoría de análisis C1.5 y de las de la Dimensión 4 contempladas en el capítulo 8 del presente informe.

Las categorías de análisis que forman la Dimensión Estructural de la participación estudiantil, que han emanado del análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo, son las que aparecen en la tabla 83, indicándose el código de los factores y/o propuestas de mejora asociadas a cada una de dichas categorías.

Tabla 83. Categorías de análisis de la Dimensión Estructural y sus factores y/o propuestas de mejora de la participación estudiantil universitaria asociados

Categorías de análisis de la Dimensión Estructural (C2.1.)	Código de los factores y/o propuestas de mejora
C2.1.1. Políticas universitarias que influyen en la participación estudiantil: Políticas de calidad, objetivos y prioridades de la universidad, diseño de la formación inicial y continua docente, apoyo institucional a la participación estudiantil, etc.	1. C3.1.1.5.3. (Dif. Prof.) 2. C3.1.3.1.3. (PM Prof.) 3. C3.1.3.1.5. (PM Prof.) 4. C3.3.2.7.1. (Fa. Uni.) 5. C3.3.2.7.2. (Fa. Uni.) 6. C3.3.2.7.3. (Fa. Uni.) 7. C3.3.2.7.4. (Fa. Uni.) 8. C3.3.3.2.6. (PM Uni.) 9. C3.4.1.3. (Dif. Ex.) 10. C3.4.3.2. (PM Ex.) 11. C3.4.3.3. (PM Ex.) 12. C3.4.3.4. (PM Ex.) 13. C3.4.3.5. (PM Ex.)
C2.1.2. Diseño de los planes de Estudios y de las asignaturas.	1. C3.3.3.3.1. (PM Uni.) 2. C3.3.3.3.2. (PM Uni.) 3. C3.3.3.3.3. (PM Uni.) 4. C3.3.3.3.4. (PM Uni.) 5. C3.3.3.3.5. (PM Uni.) 6. C3.1.1.5.4. (Dif. Prof.) 7. C3.3.1.6.1. (Dif. Uni.) 8. C3.3.1.6.3. (Dif. Uni.) 9. C3.3.2.2.4. (Fa. Uni.) 10. C3.4.1.6. (Dif. Ex.)

Categorías de análisis de la Dimensión Estructural (C2.1.)	Código de los factores y/o propuestas de mejora
C2.1.3. Organización docente.	1. C3.1.3.1.2. (PM Prof.)
C2.1.4. Factor tiempo: Calendario y horario académico – Compatibilidad vida académica y el resto de la vida.	1. C3.3.1.1.1. (Dif. Uni.) 5. C3.3.1.1.5. (Dif. Uni.) 2. C3.3.1.1.2. (Dif. Uni.) 6. C3.3.2.2.2. (Fa. Uni.) 3. C3.3.1.1.3. (Dif. Uni.) 7. C3.3.3.5.1. (PM Uni.) 4. C3.3.1.1.4. (Dif. Uni.) 8. C3.3.3.5.2. (PM Uni.)
C2.1.5. Burocracia universitaria.	1. C3.1.1.6. (Dif. Prof.) 5. C3.3.1.2.4. (Dif. Uni.) 2. C3.3.1.2.2. (Dif. Uni.) 6. C3.3.1.6.2. (Dif. Uni.) 3. C3.3.1.2.5. (Dif. Uni.) 7. C3.3.3.2.5. (PM Uni.) 4. C3.3.1.2.11. (Dif. Uni.)
C2.1.6. Normativa de la UCM que regula, permite y limita la participación estudiantil.	1. C3.3.1.2.1. (Dif. Uni.) 4. C3.3.3.2.7. (PM Uni.) 2. C3.3.2.3. (Fa. Uni.) 5. C3.4.1.1. (Dif. Ex.) 3. C3.3.2.4. (Fa. Uni.)
C2.1.7. Estructura de la representación estudiantil.	1. C3.3.3.2.1. (Dif. Uni.) 6. C3.3.1.2.3. (Dif. Uni.) 2. C3.3.3.2.2. (Dif. Uni.) 7. C3.3.1.2.7. (Dif. Uni.) 3. C3.3.1.2.10. (Dif. Uni.) 8. C3.2.1.15.10. (Dif. Est.) 4. C3.3.1.2.9. (Dif. Uni.) 9. C3.3.3.2.3. (PM Uni.) 5. C3.3.1.2.8. (Dif. Uni.)
C2.1.8. Modelo de participación estudiantil (Oficial Vs Alternativa).	1. C3.3.1.3.1. (Dif. Uni.) 3. C3.3.1.3.3. (Dif. Uni.) 2. C3.3.1.3.2. (Dif. Uni.)
C2.1.9. Modelo de organización estudiantil (Asociativo Vs Asambleario y/o Informal).	1. C3.2.2.1. (Fa. Est.) 2. C3.3.3.2.8. (PM Uni.)
C2.1.10. Tamaño de la población universitaria – Masificación.	1. C3.3.1.8.1. (Dif. Uni.) 3. C3.3.1.8.3. (Dif. Uni.) 2. C3.3.1.8.2. (Dif. Uni.)
C2.1.11. Los espacios físicos disponibles para participación estudiantil y localización de la Facultad dentro del Campus.	1. C3.3.1.9.1. (Dif. Uni.) 4. C3.3.1.9.4. (Dif. Uni.) 2. C3.3.1.9.2. (Dif. Uni.) 5. C3.3.2.1.2. (Fa. Uni.) 3. C3.3.1.9.3. (Dif. Uni.) 6. C3.3.2.1.3. (Fa. Uni.)
C2.1.12. Las vías u oportunidades de participación posibles.	1. C3.3.2.8. (Fa. Uni.) 3. C3.3.1.5.2. (Dif. Uni.) 2. C3.3.1.5.1. (Dif. Uni.) 4. C3.3.1.5.3. (Dif. Uni.)
C2.1.13. Los espacios institucionales disponibles para la participación estudiantil.	1. C3.3.3.2.4. (PM Uni.) 3. C3.3.3.8.1. (PM Uni.) 2. C3.3.1.2.6. (Dif. Uni.) 4. C3.3.3.8.2. (PM Uni.)
C2.1.14. Eficacia de los medios de comunicación e información estudiantil.	1. C3.3.1.4.1. (Dif. Uni.) 16. C3.3.3.6.4. (PM Uni.) 2. C3.3.1.4.2. (Dif. Uni.) 17. C3.3.3.6.5. (PM Uni.) 3. C3.3.1.4.3. (Dif. Uni.) 18. C3.3.3.6.6. (PM Uni.) 4. C3.3.1.4.4. (Dif. Uni.) 19. C3.3.3.6.7. (PM Uni.) 5. C3.3.1.4.5. (Dif. Uni.) 20. C3.3.3.6.8. (PM Uni.) 6. C3.3.1.4.7. (Dif. Uni.) 21. C3.3.3.6.9. (PM Uni.) 7. C3.3.1.4.13. (Dif. Uni.) 22. C3.3.3.6.10. (PM Uni.) 8. C3.3.1.4.14. (Dif. Uni.) 23. C3.3.3.6.11. (PM Uni.) 9. C3.3.1.4.17. (Dif. Uni.) 24. C3.3.3.6.12. (PM Uni.) 10. C3.3.1.4.16. (Dif. Uni.) 25. C3.3.3.6.13. (PM Uni.) 11. C3.3.1.4.18. (Dif. Uni.) 26. C3.3.3.6.14. (PM Uni.) 12. C3.3.1.4.19. (Dif. Uni.) 27. C3.3.3.6.15. (PM Uni.) 13. C3.3.3.6.1. (PM Uni.) 28. C3.3.3.6.16. (PM Uni.) 14. C3.3.3.6.2. (PM Uni.) 29. C3.3.3.6.17. (PM Uni.) 15. C3.3.3.6.3. (PM Uni.)
C2.1.15. Las etapas previas del Sistema Educativo.	1. C3.4.1.7. (Dif. Ex.) 3. C3.4.3.1. (PM Ex.) 2. C3.4.2.3. (Fa. Ex.)
C2.1.16. Circunstancias sociales, económicas y políticas.	1. C3.4.1.8.1. (Dif. Ex.) 4. C3.4.2.1. (Fa. Ex.) 2. C3.4.1.8.2. (Dif. Ex.) 5. C3.4.2.2. (Fa. Ex.) 3. C3.4.1.8.3. (Dif. Ex.)
Legenda: - Prof.: Principalmente endógeno al profesorado - Es.: Principalmente endógeno al estudiantado. - Uni.: Principalmente endógeno al conjunto de la Comunidad Universitaria. - Ex.: Principalmente exógeno a la Universidad. - Dif.: Factor dificultador. - Fa.: Factor facilitador. - PM: Propuesta de mejora.	

Fuente: Elaboración propia.

Los factores ligados a cada una de dichas categorías de la Dimensión Estructural aparecen explicitados en el apartado 10.2. A continuación se expondrán de manera más detallada algunos de los elementos de esta Dimensión Estructural:

- La normativa de la UCM relacionada con la participación estudiantil,
- Los espacios institucionales de participación estudiantil en la UCM,
- Los espacios físicos de participación, y
- Los medios de comunicación y servicios de atención e información al estudiante.

10.1.1.1. Normativa de la UCM relacionada con la participación estudiantil

La categoría de análisis sobre el marco normativo y legislativo de la participación estudiantil también forma parte de la Dimensión Estructural. Esta categoría responde a las preguntas:

- ¿Cuál es la normativa de la UCM en la que se regula la participación estudiantil?
- ¿En qué grado la normativa universitaria determina, directa o indirectamente, la participación estudiantil?

En respuesta a la segunda pregunta, cabe decir que la normativa universitaria es otro factor a tener en cuenta, cuya relevancia a la hora de determinar la participación estudiantil se ha podido ver de forma exhaustiva en los diferentes apartados del punto 9.2 del capítulo 9 del presente informe, cuando se ha tratado el marco normativo que afecta, en general o de manera particular, a las diversas vías de participación estudiantil. La normativa, como factor determinante de la participación, vuelve a reflejarse en el próximo apartado 10.2.

En respuesta a la primera pregunta, a modo de recopilación, a continuación se enumeran dichas normas de la UCM, vigentes durante el periodo de trabajo de campo (cursos 2014-15 y 2015-16), ordenadas cronológicamente hasta sumar un total de 14 normas:

1. Estatuto del Estudiante de la UCM (1997)
2. Reglamento de la Delegación de Estudiantes (1997)
3. Reglamento de Asociaciones de Estudiantes de la UCM (2000)
4. Estatutos de la UCM (2003)
5. Reglamento del Defensor Universitario de la UCM (2005)
6. Reglamento Electoral de la UCM (2005)
7. Reglamento de Gobierno de la UCM (2005)
8. Reglamento del Claustro de la UCM (2005)
9. Reglamento de reconocimiento de créditos a los estudiantes de Grado por actividades extracurriculares (2010)
10. Acuerdo de Consejo de Gobierno (17-02-2010) de adaptación de los Órganos de Gobierno y representación de la UCM
11. Reglamento de Centros y Estructuras de la UCM (2010)
12. Reglamento de funcionamiento de la Comisión de Calidad de la Facultad de Educación UCM y de las comisiones de coordinación de sus títulos (2013)

13. Reglamento quejas y reclamaciones de la Facultad de Educación (2013)
14. Acuerdo de 23-02-2015, del Pleno del Claustro de la UCM de 10-02-2014, por el que se aprueba la modificación parcial de los Estatutos de la UCM.

10.1.1.2. Los espacios institucionales de participación estudiantil en la UCM

Esta categoría de análisis es un factor importante dentro de la Dimensión Estructural de la participación porque define a aquellas instituciones u organismos en los que se produce la participación estudiantil. Esta categoría de análisis responde a la pregunta ¿En qué instituciones u organismos de la Universidad participan los estudiantes? La importancia de responder a esta pregunta radica en el conocimiento que aporta sobre el contexto institucional en la que se produce la participación estudiantil de cara a poder responder la siguiente pregunta ¿En qué grado la participación estudiantil se ve determinada por los rasgos o características de los espacios institucionales en los que se da?

En respuesta a la primera pregunta, los espacios institucionales de participación observados durante el trabajo de campo se muestran claramente en el conjunto de vías de participación expuestas en el punto 9.2 del capítulo 9 del presente informe. A continuación, a modo de síntesis, se recopilan dichos espacios:

1. Facultades y Escuelas:
 - a. Juntas de Centro (Facultades y Escuelas);
 - b. Comisión de Calidad de la Facultad;
 - c. Comisión de Coordinación de su titulación;
 - d. Participar en la Asamblea de la Facultad de Educación;
 - e. Consejos de Departamento;
 - f. Participar en actividades o proyectos del Servicio de Orientación Universitaria (SOU);
 - g. Actividades y eventos formativos organizados por docentes, grupos de investigación, departamentos, etc. (Talleres, Seminarios, Jornadas, Congresos, etc.)
2. Defensor del Universitario UCM;
3. Consejo Social de la UCM;
4. Vicerrectorado de Estudiantes:
 - a. La Casa del Estudiante;
 - b. Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE):
 - i. Sección de Orientación;
 - ii. Servicio de Becas.
5. Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad (OIPD);
6. Consejo de Gobierno de la UCM;

7. Claustro Universitario;
8. Colegios Mayores (Subdirección, Asamblea y Consejo Colegial + actividades formativas, culturales, deportivas, etc.);
9. Juntas Electorales universitarias (Central, de Centro, y de Departamento); y
10. Delegación de Estudiantes de la UCM.

Respecto a la segunda pregunta, a lo largo del apartado 9.2 del capítulo anterior se aporta información que describe el espacio institucional en el que se dan las diferentes vías de participación estudiantil, información que nos indica que los espacios institucionales y sus características sí son un factor que determina, ya sea facilitando o dificultando, la participación estudiantil. Al respecto se profundiza en el apartado 10.2.

10.1.1.3. Espacios físicos de participación en la UCM y específicos en la Facultad de Educación

Además de los espacios institucionales, dentro de la Dimensión Estructural están los espacios físicos de participación, es decir, aquellos espacios arquitectónicos o urbanísticos. Es una categoría de análisis estructural que responde a la pregunta ¿Dónde, física o urbanísticamente, participan los estudiantes? Responder a dicha pregunta es importante para conocer el contexto físico en el que se produce la participación estudiantil y ver hasta qué punto la determina, o dicho de otra forma ¿Hasta qué punto los espacios físicos determinan, ya sea para favorecer o dificultar, la participación estudiantil?

En respuesta a la primera pregunta, a continuación se enumeran aquellos espacios físicos observados durante el trabajo de campo, sumando un total de 11 espacios físicos de participación estudiantil:

1. Instalaciones deportivas de la UCM, (Por ej.: La piscina cubierta o el polideportivo que hay detrás de la Facultad de Educación)
2. Despacho de la Delegación de Estudiantiles y del Club Deportivo de la Facultad de Educación (Au-1006, despacho 2)
3. Despacho del SOU (Au-0106)
4. Aula Magna - Salón de Actos de la Facultad
5. Aulas (Por ejemplo, el Gimnasio de la Facultad, en el Pabellón Nuevo)
6. Jardín de la Facultad (Mesas, explanada, jardín)
7. Pasillos y hall de la Facultad
8. Cafetería de la Facultad
9. Museo de Educación de la Facultad
10. Biblioteca de la Facultad o Biblioteca General de la UCM
11. Campus – Plaza del Metro de Ciudad Universitaria.

En respuesta a la segunda pregunta, baste señalar que la disponibilidad o no de espacios físicos en los que poder ejercer la participación y la calidad de dichos espacios sí son un factor determinante de la participación estudiantil. En el próximo apartado 10.2 se ahondará más en la respuesta a dicha pregunta.

10.1.1.4. Medios de comunicación y servicios de atención e información al estudiante

Esta categoría de análisis busca responder a las preguntas ¿Cuáles son los diferentes medios de comunicación y servicios de atención e información al estudiante con los que cuenta la UCM? y ¿En qué grado determinan la participación estudiantil?

Dentro de la Dimensión Estructural de la participación estudiantil juegan un papel crucial los medios de comunicación y los servicios de atención e información dirigidos a los estudiantes. En respuesta a la segunda pregunta, cabe decir que a lo largo del trabajo de campo ha habido múltiples testimonios que han señalado el papel sumamente determinante que juegan los medios de comunicación e información a la hora de facilitar o dificultar la participación estudiantil. En síntesis, con unos medios de comunicación e información eficaces se fomenta la participación, pero con unos ineficaces se dificulta. Se puede afirmar que sin información no es posible la participación. Este aspecto se volverá a tratar en el apartado 10.2. Por ahora, y en respuesta a la primera pregunta, basta con enumerar los 14 medios de comunicación (10 virtuales y 4 no virtuales) y los 3 servicios de atención e información al estudiante que se observaron durante el trabajo de campo.

A. Medios de comunicación virtuales:

1. Campus Virtual (Plataforma Moodle).
2. Correo electrónico (Por ejemplo: e-mail de la UCM, del SOU, de la Asamblea de Educación, etc.).
3. Cuestionarios on-line (Por ejemplo, de evaluación de la calidad).
4. Pantallas de TV en los pasillos de la Facultad.
5. Web de la UCM (Por ejemplo, los espacios web de la Facultad, de la Casa del Estudiante, del SOU, etc.).
6. Otras webs:
 - a. Blog de la Asamblea de Educación.
 - b. Web Lomio, para votaciones on-line de la Asamblea de Educación.
7. El Boletín Oficial de la Universidad Complutense (BOUC).
8. Perfiles en Redes Sociales (Facebook, Twitter, Youtube, etc.), de la UCM, de la Facultad, de la Casa del Estudiante, del SOU, de la Delegación de Estudiantes, de la Asamblea de Educación, etc.
9. Otras RR.SS. (Por ejemplo: Google Drive y grupos de Whatsapp de la Asamblea de Educación).

10. Buzón de quejas y sugerencias on-line (dirección de e-mail).

B. Medios de comunicación no virtuales:

1. Carteles en las paredes y tableros oficiales de información.
2. Cara a cara o boca a boca.
3. Buzón de quejas y sugerencias físico.
4. Panfletos-trípticos, etc.

C. Servicios de información y/o atención al estudiante:

1. Las oficinas del COIE.
2. La oficina de La Casa del Estudiante.
3. El Servicios de Orientación Universitaria de la Facultad (SOU).

10.1.2. Dimensión Conductual (C2.2.)

Esta dimensión de análisis engloba aspectos de índole conductual, es decir, las conductas relacionadas con la participación estudiantil. La primera de las categorías de análisis dentro de la Dimensión Conductual es una categoría descriptiva sobre cómo es o cómo se da la participación estudiantil universitaria, concretamente supone un indicador de grado o frecuencia de participación. El resto de categorías de análisis de la Dimensión Conductual hacen referencia a posibles factores explicativos de la participación estudiantil, tanto en cuanto pueden llegar a determinarla parcialmente, en un grado o en otro, ya sea directa o indirectamente, tanto para facilitarla como para dificultarla; además, también son asociables a las propuestas de mejora emanadas del trabajo de campo. Por otra parte, cabe señalar que la Dimensión Conductual abarca a los rasgos conductuales de la Cultura de Participación estudiantil. A su vez, la Dimensión Conductual es la evolución final de la Dimensión 2 contemplada en el capítulo 8 del presente informe.

Las categorías de análisis de la Dimensión Conductual que han emanado del análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo, son los que aparecen en la tabla 84, indicándose, en su caso, el código de los factores y/o propuestas de mejora asociadas a cada una de dichas categorías.

Los factores ligados a cada una de dichas categorías de la Dimensión Conductual aparecen explicitados en el apartado 10.2. En el siguiente apartado se expone de manera más detallada la categoría descriptiva de la participación estudiantil contemplada en la Dimensión Conductual: El grado de participación estudiantil y diferencias según distintos aspectos (C2.2.1.).

Tabla 84. Categorías de análisis de la Dimensión Conductual, sus factores y propuestas de mejora de la participación estudiantil universitaria asociados

Categorías de análisis de la Dimensión Conductual (C2.2)	Código de los factores y/o propuestas de mejora
C2.2.1. Grado de participación estudiantil y diferencias según distintos aspectos	Es una categoría descriptiva sin factores o propuestas asociadas, tan solo es un indicador de grado o frecuencia de participación.
C2.2.2. Conductas de los docentes contrarias a la participación estudiantil: Oposición activa o pasiva, metodologías docentes pasivas, etc.	<div> 1. C3.1.1.1.1. (Dif. Prof.) 2. C3.1.1.1.2. (Dif. Prof.) 3. C3.1.1.1.3. (Dif. Prof.) 4. C3.1.1.1.4. (Dif. Prof.) 5. C3.2.1.6. (Dif. Est.) 6. C3.3.1.6.4. (Dif. Uni.) </div> <div> 7. C3.1.1.5.2. (Dif. Prof.) 8. C3.3.1.4.6. (Dif. Uni.) 9. C3.3.1.4.8. (Dif. Uni.) 10. C3.3.1.4.11. (Dif. Uni.) 11. C3.3.1.4.12. (Dif. Uni.) </div>
C2.2.3. Conductas de los docentes a favor de la participación estudiantil: Apoyo activo, metodologías docentes activas, etc.	<div> 1. C3.1.2.1. (Fa. Prof.) 2. C3.1.2.2. (Fa. Prof.) 3. C3.1.2.3. (Fa. Prof.) 4. C3.1.2.4. (Fa. Prof.) 5. C3.1.2.5. (Fa. Prof.) 6. C3.1.3.1.4. (MP Prof.) 7. C3.1.3.2. (MP Prof.) </div> <div> 8. C3.1.3.4. (MP Prof.) 9. C3.3.2.2.3. (Fa. Uni.) 10. C3.3.3.2.9. (PM Uni.) 11. C3.3.3.2.10. (PM Uni.) 12. C3.3.2.6. (Fa. Uni.) 13. C3.3.3.9. (PM Uni.) </div>
C2.2.4. Conductas de los estudiantes a favor de la participación estudiantil: Toma de iniciativa de participación, fomento de la participación entre sus propios compañeros, etc.	<div> 1. C3.2.2.2. (Fa. Est.) 2. C3.2.2.4. (Fa. Est.) 3. C3.2.3.2. (PM Est.) </div> <div> 4. C3.2.3.6. (PM Est.) 5. C3.2.3.7. (PM Est.) 6. C3.3.2.1.1. (Fa. Uni.) </div>
C2.2.5. Conductas de los estudiantes contrarias a la participación estudiantil: Falta de implicación, falta de constancia, sectarismo, etc.	<div> 1. C3.2.1.14. (Dif. Est.) 2. C3.2.1.15.1. (Dif. Est.) 3. C3.2.1.15.4. (Dif. Est.) 4. C3.2.1.15.7. (Dif. Est.) 5. C3.2.1.15.9. (Dif. Est.) 6. C3.3.1.4.1. (Dif. Uni.) </div> <div> 7. C3.3.1.4.4. (Dif. Uni.) 8. C3.3.1.4.7. (Dif. Uni.) 9. C3.3.1.4.9. (Dif. Uni.) 10. C3.3.1.4.13. (Dif. Uni.) 11. C3.4.1.5. (Dif. Ex.) 12. C3.2.1.15.8. (Dif. Est.) </div>
C2.2.6. Rol de los estudiantes: Activo Vs Pasivo o Miembro de la Comunidad Universitaria Vs Usuario o cliente.	1. C3.2.1.16. (Dif. Est.)
C2.2.7. Relaciones y comunicación entre los distintos miembros de la comunidad universitaria (Docente-Estudiante, Docente-Docente y Estudiante-Estudiante): Cohesión, coordinación y colaboración Vs División, rivalidad y descoordinación.	<div> 1. C3.1.1.4.4. (Dif. Prof.) 2. C3.1.1.4.5. (Dif. Prof.) 3. C3.1.3.3. (MP Prof.) 4. C3.1.3.1.1. (MP Prof.) 5. C3.2.1.7. (Dif. Est.) 6. C3.2.3.3. (PM Est.) 7. C3.2.3.5. (PM Est.) </div> <div> 8. C3.2.2.3. (Fa. Est.) 9. C3.3.2.2.1. (Fa. Uni.) 10. C3.3.2.5. (Fa. Uni.) 11. C3.1.1.4.2. (Dif. Prof.) 12. C3.1.1.4.7. (Dif. Prof.) 13. C3.3.1.4.15. (Dif. Uni.) </div>
C2.2.8. Experiencia de participación de los estudiantes previa a su vida universitaria.	1. C3.2.2.7. (Fa. Est.)
Leyenda: - Prof.: Principalmente endógeno al profesorado - Es.: Principalmente endógeno al estudiantado. - Uni.: Principalmente endógeno al conjunto de la Comunidad Universitaria. - Ex.: Principalmente exógeno a la Universidad. - Dif.: Factor dificultador. - Fa.: Factor facilitador. - PM: Propuesta de mejora.	

Fuente: Elaboración propia.

10.1.2.1. Grado de participación estudiantil y diferencias según distintos aspectos (C2.2.1.)

Esta categoría de análisis busca responder a las siguientes preguntas: ¿En qué grado participan los estudiantes en la vida universitaria más allá de sus asignaturas? ¿Qué diferencias pueden encontrarse en la participación estudiantil? Estas dos preguntas son, seguramente, las más básicas a la hora de pretender conocer cómo es la participación estudiantil e intentar comprenderla como fenómeno.

Sobre el grado de participación estudiantil cabe destacar la distinción por niveles de implicación de los estudiantes a la hora de participar, señalada por uno de los representantes de estudiantes entrevistados. Dentro de los estudiantes que participan hay clases según su nivel de implicación, el 90% participa como mero asistente o público (no están asociados ni organizados y su implicación es baja y puntual); un 9% de vez en cuando tienen iniciativas y se organizan o asocian, es decir, se implican y participan en mayor grado, pero solo de forma puntual en el tiempo; y tan solo un 1% tienen una alta implicación sostenida a lo largo del tiempo, están organizados o asociados y asumen liderazgo y responsabilidades, es decir, tienen una implicación total:

RE-12 – Y luego dentro de la gente que participa en la vida universitaria (...) tienes a la gente que simplemente (...) van a las actividades, participan en las actividades pero no trabaja, no participan en una asociación o no participa en las asambleas ni nada. Luego estaría la gente que sí está en una asociación o entorno a una asamblea, que sí de vez en cuando ayuda o hace algo, o incluso llega a proponer algo para la actividad de la asociación o de la vida universitaria. Y luego estarían ya el núcleo más pequeño... esto nos lo explicaban en porcentaje, por ejemplo el 90% son usuarios, el 9% son gente que participa de vez en cuando y luego el 1% que es la gente que está todo el día, que es la que concibe las asociaciones no como un lugar a dónde ir y disfrutar, sino como un proyecto en el que pueda realizar algo. (...) Y entonces, realmente el problema que tenemos en la vida universitaria es el lograr ese 1% de personas que están allí, que tienen un proyecto para lo que viene a ser la vida universitaria.

Durante el trabajo de campo se recogieron unos 65 testimonios que se pronunciaron directamente sobre el grado general de participación de los estudiantes de la Facultad de Educación más allá de sus asignaturas. La totalidad de dichos testimonios calificaron dicho grado de participación como muy bajo o bajo. Además, hubo unos 5 testimonios (1 PAS, 2 PDI y 2 estudiantes) que declararon percibir una tendencia a mejorar dicho grado de participación, mientras que hubo dos testimonios (1 PDI y 1 estudiante) que indicaron una tendencia del grado de participación a empeorar.

Por supuesto, los datos tomados a partir de los testimonios recogidos son tan solo percepciones u opiniones de los sujetos que han testificado, pero llama poderosamente la atención el consenso bastante generalizado entorno a considerar el grado de participación estudiantil tan bajo e incluso como nulo. Esta calificación, además coincide con los datos de participación arrojados mediante las diversas fuentes de información documentales recogidas (Datos de participación electoral, por ejemplo). En el apartado 9.2 del capítulo 9 del presente informe se describe el grado de participación estudiantil, que se ha podido

recoger, en cada una de las diferentes vías de participación: Salvo casos aislados de determinadas actividades puntuales, en todas se refleja una baja o nula participación estudiantil.

Aún así, sería interesante poder investigar cuantitativamente el grado de participación estudiantil en cada una de las diferentes vías de participación para, en base a datos estadísticos, poder tener una imagen más exacta del mismo. Si dicho estudio se replicara cada cierto tiempo, podría observarse su evolución y conocerse mejor si hay una tendencia a mejorar o a empeorar.

Por otra parte, una serie de testimonios indicaron percibir diferencias en el grado de participación estudiantil en función de una serie de aspectos, lo cual nos indica la necesidad de comparar el grado de participación estudiantil en función de diferentes variables:

- 1. Diferencias en el grado de participación del estudiantado en comparación con otras universidades: Mayor Vs Menor** (Trowler, 2010): Hay unos 8 testimonios (2 PDI y 6 estudiantes) que comparan la participación estudiantil en la UCM con la de otras universidades, sin que haya una opinión generalizada de si es mayor o menor.
- 2. Diferencias en el grado de participación estudiantil en función de la Facultad o Escuela Universitaria** (Trowler, 2010): Hay 18 testimonios (1 PAS, 1 PDI y 16 estudiantes) que señalan encontrar diferencias en la participación estudiantil entre diferentes Facultades. Además, ello se observa también, por ejemplo, en los datos de participación estudiantil en las elecciones al Rector/a por Centros.
- 3. Diferencias en el grado de participación entre los estudiantes en función de si se costean ellos mismos los estudios o si se lo costean otros (Familia, becas, etc.):** Tan solo hay dos testimonios (2 PDI), en el sentido de que los estudiantes que se costean por sí mismos los estudios son más exigentes y buscan sacar más provecho de la vida universitaria.
- 4. Diferencias en el grado de participación entre estudiantes de distintos grupos/aulas de una misma titulación:** Hay tan solo un testimonio, de una docente, que expresa notar diferencias en el grado de participación entre los estudiantes de diferentes grupos de una misma titulación y curso.
- 5. Diferencias en el grado de participación estudiantil en función de su titulación** (Trowler, 2010): Unos 17 testimonios (1 PAS, 8 PDI y 8 estudiantes) declaran encontrar diferencias de participación de los estudiantes entre diferentes titulaciones, incluso de una misma Facultad. En concreto, a nivel de la Facultad de Educación, los estudiantes del Grado de Educación Social destacan como los más participativos, mientras que los estudiantes de Doctorado como los que menos. Además, más allá de las titulaciones de la Facultad de Educación, desde un punto de vista del conjunto de las titulaciones de

toda la UCM, hay un testimonio que relaciona una mayor participación estudiantil en aquellas titulaciones más exigentes.

6. Diferencias en la participación estudiantil entre el momento presente y el pasado:

Unos 15 testimonios (6 estudiantes y 9 PDI) declaran percibir diferencias en el grado de participación estudiantil a lo largo del tiempo, diferencias que se reflejan, por ejemplo, en los datos de participación electoral de los que se disponen.

Para finalizar este apartado, resulta importante señalar que, de manera específica, esta categoría descriptiva de análisis, como indicador del grado o frecuencia de participación estudiantil, responde directamente a la segunda de las preguntas específicas de la investigación: ¿Hay necesidad de mejorar la participación del estudiantado de la Facultad de Educación de la UCM? Pregunta que, a su vez, corresponde al segundo objetivo específico de la investigación: Valorar, a partir del punto de vista del estudiantado y del profesorado protagonistas del estudio, la situación de participación de los estudiantes para deducir el grado de necesidad de mejora de la participación del alumnado.

En base a los datos obtenidos durante el trabajo de campo de la investigación, la respuesta a la antedicha pregunta es rotunda: Sí hay una necesidad de mejorar la participación del estudiantado de la Facultad de Educación, debido a su bajo e incluso nulo grado de participación en los diferentes ámbitos y vías para ello. Es más, en términos generales, dicha necesidad es extrapolable a todo el estudiantado de la UCM.

10.1.3. Dimensión Cognitiva (C2.3.)

La Dimensión Cognitiva abarca los rasgos intelectuales y afectivos de la Cultura de Participación de los estudiantes universitarios. Esta Dimensión de análisis engloba aspectos de índole cognitivo, es decir, las ideas, percepciones, juicios o valoraciones, conocimientos, creencias, motivaciones, sentimientos de identidad, etc., relacionados con la participación estudiantil universitaria. Dichos aspectos son posibles factores explicativos de la participación estudiantil, tanto en cuanto pueden llegar a determinarla parcialmente, en un grado o en otro, ya sea directa o indirectamente. Además, esta Dimensión es la evolución final de la Dimensión 3 contemplada en el capítulo 8 del presente informe.

Las categorías de análisis de la Dimensión Cognitiva, que hacen referencia a posibles factores explicativos de la participación estudiantil, y que han emanado del análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo, son los que aparecen en la tabla 85, indicándose el código de los factores y/o propuestas de mejora principales asociados a cada una de dichas categorías.

Tabla 85. Categorías de análisis de la Dimensión Cognitiva y sus principales factores y/o propuestas de mejora de la participación estudiantil universitaria asociados

Categorías de análisis de la Dimensión Cognitiva (C2.3.)	Código de los factores y/o propuestas de mejora	
C2.3.1. Concepciones negativas sobre la participación estudiantil, tanto del estudiantado como del profesorado.	1. C3.1.1.2.1. (Dif. Prof.) 2. C3.1.1.2.2. (Dif. Prof.) 3. C3.1.1.2.3. (Dif. Prof.) 4. C3.1.1.2.4. (Dif. Prof.) 5. C3.1.1.2.5. (Dif. Prof.) 6. C3.3.1.10. (Dif. Uni.) 7. C3.4.1.4. (Dif. Ex.) 8. C3.2.1.9.1. (Dif. Est.) 9. C3.2.1.9.2. (Dif. Est.)	10. C3.2.1.9.3. (Dif. Est.) 11. C3.2.1.9.4. (Dif. Est.) 12. C3.2.1.9.5. (Dif. Est.) 13. C3.2.1.10.1. (Dif. Est.) 14. C3.2.1.10.2. (Dif. Est.) 15. C3.2.1.10.3. (Dif. Est.) 16. C3.2.1.15.5. (Dif. Est.) 17. C3.2.1.15.6. (Dif. Est.)
C2.3.2. Concepciones positivas sobre la participación estudiantil, tanto del estudiantado como del profesorado.	1. C3.3.2.9. (Fa. Uni.) 2. C3.2.2.5. (Fa. Est.) 3. C3.3.3.1.1. (PM Uni.) 4. C3.3.3.1.2. (PM Uni.)	5. C3.3.3.1.3. (PM Uni.) 6. C3.3.3.1.4. (PM Uni.) 7. C3.3.3.4.1. (PM Uni.) 8. C3.3.3.4.2. (PM Uni.)
C2.3.3. Desconocimiento y falta de información y de formación, tanto del estudiantado como del profesorado, sobre la Universidad y sobre cómo participar.	1. C3.1.1.3.1. (Dif. Prof.) 2. C3.1.1.3.2. (Dif. Prof.) 3. C3.1.1.3.3. (Dif. Prof.) 4. C3.1.1.3.4. (Dif. Prof.) 5. C3.2.1.2.1. (Dif. Est.) 6. C3.2.1.2.2. (Dif. Est.) 7. C3.2.1.2.3. (Dif. Est.) 8. C3.2.1.2.4. (Dif. Est.) 9. C3.2.1.2.5. (Dif. Est.)	10. C3.2.1.2.6. (Dif. Est.) 11. C3.2.1.2.7. (Dif. Est.) 12. C3.2.1.2.8. (Dif. Est.) 13. C3.2.1.2.9. (Dif. Est.) 14. C3.2.1.2.10. (Dif. Est.) 15. C3.2.1.2.11. (Dif. Est.) 16. C3.2.1.2.12. (Dif. Est.) 17. C3.2.1.2.13. (Dif. Est.) 18. C3.2.1.15.11. (Dif. Est.)
C2.3.4. Actitudes negativas respecto a la participación, tanto del estudiantado como del profesorado.	1. C3.1.1.4.1. (Dif. Prof.) 2. C3.1.1.4.3. (Dif. Prof.) 3. C3.1.1.4.6. (Dif. Prof.) 4. C3.3.1.7.1. (Dif. Uni.) 5. C3.3.1.7.2. (Dif. Uni.) 6. C3.2.1.11. (Dif. Est.) 7. C3.2.1.3. (Dif. Est.) 8. C3.2.1.8.1. (Dif. Est.) 9. C3.2.1.8.2. (Dif. Est.) 10. C3.2.1.8.3. (Dif. Est.)	11. C3.2.1.8.4. (Dif. Est.) 12. C3.2.1.8.5. (Dif. Est.) 13. C3.2.1.8.6. (Dif. Est.) 14. C3.2.1.8.7. (Dif. Est.) 15. C3.2.1.15.2. (Dif. Est.) 16. C3.2.1.15.3. (Dif. Est.) 17. C3.3.1.4.10. (Dif. Uni.) 18. C3.3.1.11. (Dif. Uni.) 19. C3.4.1.2. (Dif. Ex.) 20. C3.1.1.5.1. (Dif. Prof.)
C2.3.5. Actitudes positivas respecto a la participación, tanto del estudiantado como del profesorado	1. C3.2.2.6. (Fa. Est.) 2. C3.2.3.1. (PM Est.)	3. C3.2.3.8. (PM Est.)
C2.3.6. Motivación del estudiantado (Externa Vs Interna), intereses y preferencias para participar.	1. C3.2.1.1.1. (Dif. Est.) 2. C3.2.1.1.2. (Dif. Est.) 3. C3.2.1.1.3. (Dif. Est.) 4. C3.2.1.1.4. (Dif. Est.) 5. C3.2.1.1.5. (Dif. Est.) 6. C3.2.1.1.6. (Dif. Est.) 7. C3.2.2.8.1. (Fa. Est.) 8. C3.2.2.8.2. (Fa. Est.)	9. C3.2.2.8.3. (Fa. Est.) 10. C3.2.2.8.4. (Fa. Est.) 11. C3.2.2.8.5. (Fa. Est.) 12. C3.2.2.8.6. (Fa. Est.) 13. C3.2.1.12. (Dif. Est.) 14. C3.2.1.5. (Dif. Est.) 15. C3.2.1.4. (Dif. Est.) 16. C3.2.3.4. (PM Est.)
C2.3.7. Identidad o sentido de pertenencia a la Universidad, al grupo de clase o a la Titulación.	1. C3.2.1.13.1. (Dif. Est.) 2. C3.2.1.13.2. (Dif. Est.)	3. C3.2.1.13.3. (Dif. Est.)
Leyenda: - Prof.: Principalmente endógeno al profesorado - Es.: Principalmente endógeno al estudiantado. - Uni.: Principalmente endógeno al conjunto de la Comunidad Universitaria. - Ex.: Principalmente exógeno a la Universidad. - Dif.: Factor dificultador. - Fa.: Factor facilitador. - PM: Propuesta de mejora.		

Fuente: Elaboración propia.

Para una mayor comprensión sobre el significado de algunas de dichas categorías, resulta necesario aclarar algunos de sus conceptos:

- En relación a las categorías C2.3.1. y C2.3.2., si acudimos a la definición contemplada por la Real Academia Española (RAE), por *concepción* se entiende la “acción y efecto

de concebir”, la cual consiste en “Formar la idea de algo en la mente”. En definitiva, se hace referencia a las ideas de los estudiantes y docentes sobre la participación estudiantil.

- Respecto a las categorías C2.3.4. y C2.3.5., por *actitud* hacemos referencia a “una reacción evaluativa, favorable o desfavorable, hacia algo o alguien, que se manifiesta en las propias creencias, sentimientos o en la intención del comportamiento”. (Myers, 2005, p. 223). En consecuencia, se hace referencia a las valoraciones favorables o desfavorables de estudiantes y docentes, que indican su tendencia positiva o negativa hacia la participación estudiantil.

Los factores y las propuestas de mejora de la participación estudiantil universitaria ligados a cada una de dichas categorías de la Dimensión Conductual aparecen explicitados en el apartado 10.2.

10.2. Factores dificultadores y facilitadores de la participación estudiantil y propuestas de mejora (C3)

En el presente apartado, a modo de análisis final, se exponen los diferentes factores dificultadores y facilitadores de la participación estudiantil y las propuestas de mejora de la misma, que han emanado del análisis cualitativo de los datos recogidos durante el trabajo de campo, tanto de las fuentes documentales como de los testimonios de los sujetos que han participado en la investigación mediante entrevistas individuales y grupos de discusión. Por lo tanto, dichas propuestas de mejora y factores dificultadores y facilitadores de la participación estudiantil no son una propuesta personal del investigador y autor del presente estudio, sino que tienen su origen directo en las fuentes de información (principalmente los testimonios de los sujetos participantes en el estudio), por lo que en el presente apartado tan solo se recogen y clasifican, es decir, se analizan.

Antes de proseguir, resulta importante hacer una aclaración de conceptos:

- Por factores dificultadores de la participación se entienden a aquellos factores claves que hacen más difícil la participación estudiantil; es decir, que suponen un obstáculo o la dificultan.
- Los factores facilitadores son aquellos que, por el contrario, hacen más fácil que se produzca la participación estudiantil, es decir, fomentan la misma.
- Las propuestas de mejora están directa o indirectamente ligadas con los factores anteriormente descritos, por una parte buscan superar los factores dificultadores y, por otra parte, potenciar los factores facilitadores: el objetivo es responder a la pregunta ¿Cómo se podría mejorar la participación estudiantil universitaria?

Los diferentes factores y propuestas de mejora, debido a su número creciente conforme iban emanando del análisis de los datos, fueron agrupándose por afinidad temática y clasificándose u ordenándose según una serie de criterios; es por ello que se observa una jerarquía de factores principales y subfactores de hasta cinco y seis niveles de categorización.

El primer nivel de categorización de los diferentes factores y propuestas de mejora de la participación estudiantil han sido las siguientes cuatro categorías:

1. Aquellos principalmente endógenos al profesorado (C3.1.):
 - a. *Dificultadores*: 6 factores principales y sus correspondientes jerarquías de subfactores que las componen hasta sumar un total de 30 factores.
 - b. *Facilitadores*: 5 Facilitadores.
 - c. *Propuestas de mejora*: 9.
2. Los que son principalmente endógenos al estudiantado (C3.2.):
 - a. *Dificultadores*: 16 factores principales y sus correspondientes jerarquías de subfactores que las componen, hasta sumar un total de 61
 - b. *Facilitadores*: 8 factores principales y la jerarquía de subfactores correspondiente, hasta sumar un total de 13.
 - c. *Propuestas de mejora*: 8 propuestas de mejora;
3. Los que son principalmente endógenos a la Universidad, como institución, o son compartidos por el conjunto de la comunidad universitaria (C3.3.):
 - a. *Dificultadores*: 11 factores principales y sus correspondientes jerarquías de subfactores que las componen, hasta sumar un total de 75.
 - b. *Facilitadores*: 9 factores principales y sus correspondientes jerarquías de subfactores que las componen, hasta hacer un total de 20.
 - c. *Propuestas de mejora*: 9 propuestas principales y sus correspondientes jerarquías de propuestas que las componen, hasta sumar un total de 56.
4. Los que son exógenos a la propia Universidad (C3.4.):
 - a. *Dificultadores*: 8 principales y su jerarquía de subfactores, hasta sumar un total de 10.
 - b. *Facilitadores*: 3.
 - c. *Propuestas de mejora*: 5.

De esta forma se distinguen los diferentes factores y propuestas de mejora de la participación entre aquellas que son exógenas a la Universidad y las que son endógenas a la misma, y dentro de las endógenas se distinguen los factores y propuestas por aquellos agentes a los que le son endógenos principalmente: Docentes, estudiantes y la propia Universidad como institución y comunidad educativa (factores compartidos). Con estas

cuatro clasificaciones se pretende facilitar el identificar los agentes o sujetos principales de cada uno de dichos factores y propuestas de mejora de la participación.

A modo meramente informativo, cabe señalar que, en total, han emanado del análisis de los datos del trabajo de campo unos 217 factores, de los cuales 176 son factores dificultadores y 41 facilitadores. A su vez, han emanado unas 78 propuestas de mejora en total.

Por otra parte, el segundo nivel de categorización ha sido, concretamente, el distinguir entre Factores Dificultadores (C3.1.1., C3.2.1., C3.3.1., y C3.4.1.), Factores Facilitadores (C3.1.2., C3.2.2., C3.3.2., y C3.4.2.) y Propuestas de Mejora (C3.1.3., C3.2.3., C3.3.3., y C3.4.3.).

Los siguientes niveles de categorización (del tercer nivel hasta, como máximo, el sexto) se han formado por afinidad temática, con el objetivo de simplificar su agrupación. Finalmente, cada uno de los factores y propuestas de mejora son etiquetados en función de a qué Dimensión de análisis de la participación responden: Estructural, Conductual y Cognitiva.

Además se informa del número de casos o fuentes de información de las que ha emanado cada uno de los factores y propuestas de mejora. Dichos casos se distinguen por su naturaleza en diferentes tipos de caso o fuente de información: Por un lado se distingue entre aquellos que son fuentes documentales y aquellos que son testimonios; y a su vez, dentro de los testimonios se distinguen por el sector de la comunidad universitaria a la que pertenece: Personal Docente e Investigador (PDI), Estudiantes y Personal de Administración y Servicios (PAS). También se informa sobre el número de referencias (extractos o evidencias) del conjunto de casos de los que ha emanado cada uno de dichos factores y propuestas de mejora.

El objetivo de indicar el número de casos y el número de referencias, de las que ha emanado cada factor o propuesta de mejora, tan solo radica en señalarla frecuencia con la que ha emanado, es decir, la relevancia de cada uno de dichos factores y propuestas dentro del conjunto de casos y referencias. De esta forma se observan factores o propuestas de mejora que han emanado de múltiples casos o de pocos, e incluso de un único caso; y también se observa si han generado más o menos número de referencias. Se entiende que, cuanto mayor sea el número de casos y el número de referencias de las que haya emanado cada factor o propuesta de mejora, más relevancia o importancia tiene dentro del conjunto de casos.

Por otra parte, al distinguirse el tipo de cada una de las fuentes de información o casos, se señala la diversidad de casos de la que ha emanado cada factor o propuesta de mejora. De esta forma, se observan factores y propuestas de mejora emanadas de múltiples casos, que, respecto al tipo de los mismos, unas veces son más homogéneos (Mayoría de

testimonios docentes, por ejemplo) y otras veces hay más diversidad (Por ejemplo, un número similar de testimonios de docentes y de estudiantes). A su vez, la diversidad u homogeneidad de los tipos de caso indica el grado de relevancia de cada uno de los factores y propuestas de mejora dentro de cada tipo de caso o fuente de información. Por ejemplo, un factor emanado principalmente de casos de testimonios docentes indica una mayor relevancia para dicho sector respecto a otros con menor número de casos; y, por otra parte, un factor emanado de un mismo o próximo número de casos de testimonios de docentes como de estudiantes, indicaría una misma relevancia de dicho factor para esos tipos de casos, señalando cierto consenso al respecto.

En definitiva, la relevancia de un factor o de una propuesta de mejora, dentro del conjunto de fuentes de información o casos, será mayor cuanto mayor sea el número de referencias, el número de casos y la diversidad de tipos de casos de las que haya emanado.

Sin embargo, una mayor o menor relevancia, dentro del conjunto de fuentes de información o casos, de un factor o propuesta de mejora es independiente del grado en el que sea significativo, lo cual tan solo depende de su contenido. O dicho de otra forma, la significatividad de un factor o propuesta de mejora depende del valor del significado de su contenido, es decir, del valor de lo que dice o cuenta, de lo que representa, de la aportación que supone.

Las referencias literales de las evidencias no se mostrarán, por un lado, debido al volumen colosal que suponen, y por otro lado, para evitar duplicar información en el presente informe, porque muchas de ellas ya se han mostrado en el anterior capítulo 9.

En los siguientes apartados se exponen los diferentes factores dificultadores y facilitadores de la participación estudiantil y las propuestas de mejora de la misma, de la forma en la que se ha anunciado.

10.2.1. Factores principalmente endógenos al profesorado (C3.1.)

10.2.1.1. Dificultadores (C3.1.1.)

Los factores dificultadores principalmente endógenos al profesorado, que han emanado del análisis de los datos recogidos, se agrupan en los siguientes 6 factores principales y sus correspondientes jerarquías de subfactores que las componen hasta sumar un total de 30 factores:

C3.1.1.1. Conductas de algunos docentes contrarias a la participación estudiantil (Parés, et al., 2012c). (D. CONDUCTUAL): 25 casos (1 fuente documental, 10 testimonios de PDI y 14 testimonios de estudiantes) y 43 referencias.

C3.1.1.1.1. Algunos docentes no predicán con el ejemplo de participar en la universidad más allá de las clases.

C3.1.1.1.2. Algunos docentes obstaculizan la participación estudiantil:

1. Actitud por parte de algunos docentes de obstaculizar el derecho a huelga estudiantil.
2. Hay docentes que no permiten la entrada de los mentores del SOU en sus clases.
3. Hay docentes que amenazan con represalias o las toman contra los representantes de estudiantes que no votan en el sentido que ellos quieren, o contra estudiantes que presentan quejas contra ellos (Santos Guerra, 2003; Sundberg, 2018).
4. Hay docentes que siempre pasan lista, nunca dejan ir a sus estudiantes a otras actividades, creen que su materia es la más importante.

C3.1.1.1.3. Instrumentalización docente de la participación estudiantil:

1. Hay docentes que pretenden promocionar a representante estudiantil a estudiantes de su conveniencia, dóciles: Se participa mediante el apadrinamiento de un docente (Santos Guerra, 2003).
2. Hay docentes que intentan comprar o manipular el voto de los estudiantes para ganar elecciones en órganos o cargos en los que los estudiantes tienen derecho al voto.
3. Instrumentalización de estudiantes por algunos docentes como mano de obra gratis - Estudiantes quemados en actividades ajenas a sus intereses.

C3.1.1.1.4. Falta de disponibilidad por parte de responsables académicos para tratar con los estudiantes.

C3.1.1.2. Maneras de pensar de algunos docentes contrarias a la participación estudiantil (Lizzio & Wilson, 2009; Parés, et al., 2012c). (D. COGNITIVA): 32 casos (11 testimonios de PDI, 20 testimonios de estudiantes y una fuente documental) y 66 referencias.

C3.1.1.2.1. Carencia de interés y esfuerzo por parte de algunos docentes en fomentar la participación de los estudiantes.

C3.1.1.2.2. Hay docentes que cuestionan la presencia de estudiantes en los órganos de gestión y el valor de su voto.

C3.1.1.2.3. Algunos docentes ven la participación estudiantil como una amenaza, no quieren ser fiscalizados por los estudiantes: Falta de autocrítica y negativa a aceptar críticas de los estudiantes.

C3.1.1.2.4. Algunos docentes conciben la participación estudiantil como una pérdida de

tiempo.

C3.1.1.2.5. Hay docentes que ven a los estudiantes como clientes o usuarios de un servicio, como agentes externos a la institución universitaria, que están de pasada: “Un mal necesario”, para justificar la docencia (Merhi, 2011; Soler, et al., 2012; Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015).

C3.1.1.3. Desconocimiento y falta de formación de los docentes (D. COGNITIVA):10 casos (8 testimonios de PDI y 2 testimonios de estudiantes) y 19 referencias.

C3.1.1.3.1. Falta de formación de los docentes universitarios de cara a fomentar la participación estudiantil (Rodero, et al., 2012; Soler, et al., 2012).

C3.1.1.3.2. Desconocimiento de los docentes de las causas del déficit de participación estudiantil y/o de factores que la favorezcan – Por falta de tiempo (o interés suficiente) para ocuparse en averiguarlo.

C3.1.1.3.3. Desconocimiento, por parte de algunos docentes y responsables académicos, sobre la representación estudiantil.

C3.1.1.3.4. Desconocimiento de los docentes sobre la existencia de determinadas vías de participación estudiantil.

C3.1.1.4. Factores relacionados con el clima, las relaciones y la organización entre los docentes, que dificultan la cooperación entre docentes, la construcción de comunidad universitaria y el fomento de la participación: 11 casos (5 testimonios de PDI y 6 testimonios de estudiantes) y 18 referencias.

C3.1.1.4.1. Recelos entre los organizadores de los comicios a Consejo de Departamento respecto a la supervisión y control del proceso (D. COGNITIVA) – Hubo una vez en la que no todas las urnas están en el mismo espacio.

C3.1.1.4.2. Fenómeno del Docente Isla: Trabaja de forma aislada sin coordinación ni colaboración con otros docentes. (D. CONDUCTUAL).

C3.1.1.4.3. Clasismo en la Universidad. Ej. Comedor para PDI Vs comedor para estudiantes. (D. COGNITIVA).

C3.1.1.4.4. Endogamia entre docentes universitarios - Rivalidades entre docentes y Departamentos. (D. CONDUCTUAL).

C3.1.1.4.5. Falta de coordinación o colaboración entre responsables académicos. (D.

CONDUCTUAL).

C3.1.1.4.6. Falta de integración (Desde 1992) entre los Departamentos y los docentes provenientes de las antiguas Escuelas de Magisterio y los de la Universidad: Choque de culturas profesionales. (D. COGNITIVA).

C3.1.1.4.7. Exceso de corporativismo entre docentes ante faltas de algunos de ellos. (D. CONDUCTUAL).

C3.1.1.5. Factores ligados con la enseñanza y la innovación docente: 22 casos (1 testimonio PAS, 10 PDI y 11 estudiantes) y 74 referencias.

C3.1.1.5.1. Los procesos de mejora e innovación docente son lentos - Resistencias al cambio por parte de algunos docentes. (D. COGNITIVA).

C3.1.1.5.2. Obsolescencia metodológica docente: Metodología demasiado teórica, poco participativas y poco prácticas - Docentes desmotivadores (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015; Sundberg, 2018). (D. CONDUCTUAL).

C3.1.1.5.3. La investigación es prioritaria frente a la docencia (ANECA, DOCENTIA, etc.) lo que le resta tiempo de dedicación e importancia a la innovación y calidad de la docencia. (D. ESTRUCTURAL)

C3.1.1.5.4. El diseño de los planes de estudio priorizó la carga docente (luchas entre Departamentos), antes que una formación más integral - Solo 6 créditos optativos de libre opción, equiparables a una asignatura optativa. (D. ESTRUCTURAL)

C3.1.1.6. Carencia de tiempo de los docentes (excesiva burocracia) para fomentar la participación estudiantil (difundir información, hacer proselitismo...). (D. ESTRUCTURAL): 7 casos (2 testimonios de estudiantes y 5 de PDI) y 6 referencias.

10.2.1.2. Facilitadores (C3.1.2.)

Los factores facilitadores, principalmente endógenos al profesorado, que han emanado del análisis de los datos recogidos, son los 5 siguientes:

C3.1.2.1. Animar a los estudiantes a ser representante estudiantil y participar en los órganos de gestión universitarios. (D. CONDUCTUAL): 11 casos (4 testimonios PDI y 7 de estudiantes) y 13 referencias.

C3.1.2.2. La participación de los estudiantes aumenta al posibilitárseles canales de participación y generar alta motivación. (D. CONDUCTUAL): 3 casos (2 testimonios de

PDI y 1 estudiante) y 3 referencias.

C3.1.2.3. Cierta colaboración y trabajo en equipo entre los docentes, que favorecen la participación. (D. CONDUCTUAL): 1 único caso y referencia, el testimonio de una docente.

C3.1.2.4. Metodologías docentes activas, participativas y motivadoras (Astin, 1999; Guenther & Miller, 2011; Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015; Sundberg, 2018). (D. CONDUCTUAL): 16 casos y referencias (9 testimonios de PDI, 6 de estudiantes y 1 fuente documental).

C3.1.2.5. Una parte del profesorado, que sí fomenta, motiva y apoya la participación estudiantil (Los docentes más jóvenes, asociados, precarios, etc.). (D. CONDUCTUAL): 31 casos (14 testimonios de PDI, 14 de estudiantes y 3 fuentes documentales) y 49 referencias.

10.2.1.3. Propuestas de mejora (C3.1.3.)

Las propuestas de mejora relacionadas con los factores dificultadores y facilitadores, principalmente endógenos al profesorado, que han emanado del análisis de los datos recogidos, son las 9 siguientes, clasificadas de la siguiente manera:

C3.1.3.1. Factores ligados con la enseñanza y la innovación docente: 16 casos (5 testimonios PDI y 11 de estudiantes) y 17 referencias.

C3.1.3.1.1. Que los docentes de las mismas materias, o materias afines o relacionadas se coordinen mejor para evitar saturación de trabajo académico reiterante, y así dejar más tiempo para participar en otras cosas. (D. CONDUCTUAL).

C3.1.3.1.2. Que haya tutores por cada línea de cada curso y titulación: Que se haga una acción tutorial, mejorando así la dinamización de los grupos de estudiantes y la comunicación con ellos. (D. ESTRUCTURAL).

C3.1.3.1.3. Que la evaluación de la calidad docente no recaiga solo sobre la opinión de los estudiantes, sino también una evaluación externa entre pares mediante la observación de otro docente. (D. ESTRUCTURAL).

C3.1.3.1.4. Que los docentes motiven a sus estudiantes en clase. (D. CONDUCTUAL):

1. Que los docentes realicen dinámicas de grupo con sus estudiantes para cohesionar al grupo-aula y generar un clima participativo-proactivo.
2. Que los docentes impartan sus materias de manera más participativa, con sesiones teóricas más cortas (Astin, 1999).

C3.1.3.1.5. Renovación docente (generacional y formación continua/reciclaje) y mejorar la formación inicial de los docentes universitarios, de cara a mejorar su metodología docente y hacerla más activa y centrada en el aprendizaje del estudiante (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015; Sundberg, 2018). (D. ESTRUCTURAL).

C3.1.3.2. Que los docentes refuercen y apoyen toda iniciativa de los estudiantes dentro y fuera del aula (Almorza y Del Río, 2011b). (D. CONDUCTUAL): 2 casos y referencias, de 2 docentes.

C3.1.3.3. Que todas las actividades o iniciativas de participación que organicen los docentes partan o incluyan activamente a los estudiantes en su organización. (D. CONDUCTUAL): 2 casos, testimonios de 2 docentes, y 4 referencias.

C3.1.3.4. Que los docentes sean participativos y prediquen con el ejemplo (Rodero, et al., 2012). (D. CONDUCTUAL): 4 casos, testimonios de 4 estudiantes, y 6 referencias.

10.2.2. Factores principalmente endógenos al estudiantado (C3.2.)

10.2.2.1. Dificultadores (C3.2.1.)

Los factores dificultadores, principalmente endógenos al estudiantado, que han emanado del análisis de los datos recogidos, se agrupan en los siguientes 16 factores principales y sus correspondientes jerarquías de subfactores que las componen, hasta sumar un total de 61:

C3.2.1.1. Predominio de un Locus Motivacional Externo – Falta de motivación interna (Lizzio & Wilson, 2009; Soler, et al., 2012; Bernaras, et al., 2012). (D. COGNITIVA): 35 casos (10 testimonios de PDI y 25 de estudiantes) y 78 referencias.

C3.2.1.1.1. Participar los estudiantes solo o principalmente a cambio de créditos ECTS.

C3.2.1.1.2. Asistencia de los estudiantes a jornadas y eventos, solo arrastrados por sus docentes.

C3.2.1.1.3. Participar solo si es obligatorio.

C3.2.1.1.4. Venir solo a estudiar, a por un título, ser clientes (Bernaras, et al., 2012).

C3.2.1.1.5. Participar en el ámbito político-cívico solo cuando se tienen problemas, generalmente individuales.

C3.2.1.1.6. Ser representante estudiantil por sugerencia de un docente (Lizzio & Wilson, 2009).

C3.2.1.2. Desconocimiento, falta de información y/o de formación por parte de los estudiantes para poder participar. (D. COGNITIVA): 56 casos (20 testimonios de PDI y 34 de estudiantes, 1 PAS y una fuente documental) y 255 referencias.

C3.2.1.2.1. Desconocimiento de los estudiantes de los valores e importancia de la participación.

C3.2.1.2.2. Falta de formación y conocimiento sobre cómo participar - No saber cómo usar el poder que tienen. (Urraca, 2005; Soler, et al., 2012; Sundberg, 2018)

C3.2.1.2.3. Desconocimiento sobre dónde están los distintos espacios físicos de la Facultad (Baños, Cafetería, Secretaría, Gerencia, Reprografía, Biblioteca, SOU, Decanato, Polideportivo, etc.).

C3.2.1.2.4. Desconocimiento sobre los distintos servicios de la universidad: Académicos, de gestión, extraacadémicos, etc. (Soler, et al., 2012).

C3.2.1.2.5. Desconocimiento sobre los derechos y obligaciones de los estudiantes (Urraca, 2005; Sundberg, 2018).

C3.2.1.2.6. Desconocimiento sobre los distintos canales-vías de participación estudiantil en la universidad (Bernaras, et al., 2012):

1. Sobre actividades SOU, culturales, académicas, deportivas, etc.
2. Sobre los distintos órganos de gobierno o de gestión universitaria en el que los estudiantes tienen derecho a participar: Claustro, Junta, Comisiones, Departamentos, etc. (Urraca, 2005; Merhi, 2011; Soler, et al., 2012).
3. Sobre las convocatorias de los comicios en los que pueden participar mediante sufragio activo o pasivo, o como miembros de las mesas electorales (Urraca, 2005; Soler, et al., 2012).
4. Sobre los distintos mecanismos que tienen para reclamar.
5. Sobre la existencia de Asamblea de Educación.

C3.2.1.2.7. Desconocimiento sobre sus propios delegados o representantes de estudiantes: Quiénes son, cuáles son sus funciones, etc. (Urraca, 2005; Lizzio & Wilson, 2009; Martín y Lorente, 2011; Soler, et al., 2012; Sundberg, 2018).

C3.2.1.2.8. Desconocimiento sobre la existencia de la Delegación de Estudiantes y de su despacho (Urraca, 2005).

C3.2.1.2.9. Desconocimiento sobre las decisiones que se toman o se van a debatir en los órganos de gobierno de la Universidad.

C3.2.1.2.10. Desconocimiento sobre los resultados electorales y las estadísticas de participación estudiantil en los distintos comicios universitarios.

C3.2.1.2.11. Desconocimiento sobre cuáles son los distintos medios de información y comunicación universitarios.

C3.2.1.2.12. Desconocimiento sobre el Plan de Estudios de su Titulación.

C3.2.1.2.13. Desconocimiento sobre la forma de matricularse.

C3.2.1.3. Liderazgos negativos en un grupo-aula y un número predominante de estudiantes no participativos, fomenta la actitud no participativa en el conjunto del grupo. (D. COGNITIVA): 3 casos y referencias (2 testimonios de estudiantes y 1 de PDI).

C3.2.1.4. Falta, entre los estudiantes, de un horizonte de futuro, es decir, de objetivos de mejora de la universidad. (D. COGNITIVA): Un testimonio y una referencia de un estudiante.

C3.2.1.5. Falta de intereses comunes entre los estudiantes que les impulse a tener alguna iniciativa propia de participación (Krause, 2005). (D. COGNITIVA): 2 testimonios y referencias de 2 estudiantes.

C3.2.1.6. Necesidad de apadrinamiento por parte de algún docente para tener más fácil participar en el ámbito científico-académico. (D. CONDUCTUAL): Un testimonio y referencia de un estudiante (Santos Guerra, 2003).

C3.2.1.7. Falta de contacto entre los estudiantes de las distintas titulaciones de la Facultad de Educación. (D. CONDUCTUAL): Un testimonio y referencia de un estudiante.

C3.2.1.8. Factores relacionados con la inmadurez de los estudiantes. (D. COGNITIVA): 45 casos (1 testimonio de PAS, 15 de PDI, 28 de estudiantes y una fuente documental) y 111 referencias.

C3.2.1.8.1. Pensar por parte de los estudiantes que solo tienen derechos y no responsabilidades.

C3.2.1.8.2. Negarse algunos estudiantes a responsabilizarse ante la Universidad de las posibles consecuencias de las iniciativas que llevan a cabo.

C3.2.1.8.3. Tendencia a delegar, a que lo haga otro, a no querer responsabilizarse, implicarse o comprometerse.

C3.2.1.8.4. Conformismo, pasividad, desidia o carencia de compromiso y de concienciación por parte de los estudiantes (Urraca, 2005; Merhi, 2011; Martín y Lorente, 2011; Soler, et al., 2012).

C3.2.1.8.5. Falta de capacidad de escucha entre estudiantes con distintos puntos de vista, ya sea en Asamblea o entre distintas asociaciones estudiantiles.

C3.2.1.8.6. Fallos en las formas, modos o actitudes de los estudiantes a la hora de participar - crean mala fama a la participación estudiantil.

C3.2.1.8.7. Vergüenza o timidez por parte de los estudiantes.

C3.2.1.9. Percibir la participación, por parte de algunos estudiantes, como algo peligroso-negativo: Rechazo (Urraca, 2005). (D. COGNITIVA): 23 casos (12 PDI, 1, PAS, 10 estudiantes) y 50 referencias.

C3.2.1.9.1. Miedo a ser instrumentalizados por algunos docentes al participar en la representación estudiantil. (Santos Guerra, 2003).

C3.2.1.9.2. Aversión a lo institucional. No participar en las vías institucionales por miedo a ser dirigidos o controlados por la institución. Concebir a los docentes/institución como enemigos o una amenaza.

C3.2.1.9.3. Miedo a que las empresas no te quieran contratar porque vean malo el que hayas sido representante de estudiantes o miembro de una asociación - sospecha de izquierdista.

C3.2.1.9.4. Miedo a ser instrumentalizados por los docentes como mano de obra gratis.

C3.2.1.9.5. Miedo de los estudiantes a sufrir repercusiones negativas por parte de los docentes. (Santos Guerra, 2003; Soler, et al., 2012).

C3.2.1.10. Concebir, por parte de algunos estudiantes, el hecho de participar como una pérdida de tiempo: Apatía (Urraca, 2005; Krause, 2005; Lizzio & Wilson, 2009; Merhi, 2011; Soler, et al., 2012). (D. COGNITIVA): 27 casos (10 testimonios de PDI y 17 de estudiantes) y 44 referencias.

C3.2.1.10.1. Algunos alumnos piensan que participar no sirve para lograr ningún cambio o mejora en la Universidad.

C3.2.1.10.2. Concebir el ser representante estudiantil como una pérdida de tiempo o una carga de trabajo extra - Miedo de algunos estudiantes al compromiso.

C3.2.1.10.3. No apreciar el valor formativo de participar más allá de la asistencia a clase.

C3.2.1.11. Actitud ante el aprendizaje pasiva, no utilitaria y preeminentemente teórica (Krause, 2005). (D. COGNITIVA): 16 casos (4 PDI y 12 estudiantes) y 45 referencias.

C3.2.1.12. Preferir más participar fuera de la Universidad que dentro (Krause, 2005). (D. COGNITIVA): 3 casos (2 PDI y 1 estudiante) y 4 referencias.

C3.2.1.13. Falta de identificación o sentimiento de pertenencia a la Universidad, a la titulación o al grupo de aula (Astin, 1999; Krause & Coates, 2008; Bernaras, et al., 2012). (D. COGNITIVA): 17 casos (5 PDI y 12 estudiantes) y 28 referencias:

C3.2.1.13.1. Falta de identificación con la Universidad.

C3.2.1.13.2. Falta de identificación con la titulación - Falta de vocación e implicación.

C3.2.1.13.3. Falta de identificación con el grupo/clases - Solo se forman mini grupos de 3-4 alumnos.

C3.2.1.14. Mortandad en la participación: Iniciativas de participación estudiantil esporádicas, que no logran mantenerse en el tiempo, por falta de relevo en el liderazgo de la iniciativa, que denotan la necesidad de constancia en la participación - A mayor nivel de implicación, más aumenta la dificultad para seguir implicándose y participando (Urraca, 2005). (D. CONDUCTUAL): 12 casos (6 PDI y 6 estudiantes) y 20 referencias.

C3.2.1.15. Dificultades y carencias en la representación estudiantil: 20 casos (1 PAS, 7 PDI, 11 estudiantes y 1 fuente documental) y 44 referencias.

C3.2.1.15.1. Carencia de representatividad de los representantes y asociaciones estudiantiles: Sectarios, politizados, borregos de algún docente, sin conexión con el resto de estudiantes, etc. (Urraca, 2005; Lizzio & Wilson, 2009; Merhi, 2011; Martín y Lorente, 2011; Rodero, et al., 2012; Bernaras, et al., 2012). (D. CONDUCTUAL)

C3.2.1.15.2. No querer ser representante estudiantil al no sentirse representativo de nadie. (D. COGNITIVA)

C3.2.1.15.3. Carencia de voluntad de parte de los estudiantes para ser miembros de una mesa electoral (Urraca, 2005). (D. COGNITIVA)

C3.2.1.15.4. Descoordinación entre los representantes de estudiante: Faltan Delegaciones, ineficacia crónica de la Delegación central, demasiado trabajo para tan pocos estudiantes

implicados, descoordinación con los representantes en los distintos órganos de gobiernos, etc. (Urraca, 2005). (D. CONDUCTUAL).

C3.2.1.15.5. Estigmatización, entre los propios estudiantes, de la representación estudiantil y las asociaciones como algo sectario (Lizzio & Wilson, 2009; Merhi, 2011). (D. COGNITIVA)

C3.2.1.15.6. Sentirse cohibidos los representantes de estudiantes en los órganos de representación por su ambiente pomposo (Santos Guerra, 2003; Lizzio & Wilson, 2009; Sundberg, 2018). (D. COGNITIVA)

C3.2.1.15.7. Los representantes de estudiantes no se dan a conocer entre sus representados (Urraca, 2005). (D. CONDUCTUAL)

C3.2.1.15.8. Muchos representantes de estudiantes no asisten a la mayoría o a ninguna de las reuniones del órgano colegiado al que pertenecen (Urraca, 2005). (D. CONDUCTUAL)

C3.2.1.15.9. Las asambleas de estudiantes tienden a ser homogéneas, sectarias, reducidas y sin capacidad de crecer en apoyos: La toma de decisiones por consenso discrimina la discrepancia interna, es poco democrático y tiende a la imposición (Parés, et al., 2012c). (D. CONDUCTUAL)

C3.2.1.15.10. Bajo peso o proporción de la presencia estudiantil prevista en los distintos órganos de gobierno universitario (un 25%) en comparación con el peso demográfico que suponen dentro del conjunto de la comunidad universitaria (D. ESTRUCTURAL) – Además, el peso es decreciente por inasistencia o falta de participación de los estudiantes (Santos Guerra, 2003; Urraca, 2005; Parés, et al., 2012b; Soler, et al., 2012; Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015; Sundberg, 2018). (D. CONDUCTUAL).

C3.2.1.15.11. Bajo grado de relevancia de la voz de los estudiantes a nivel decisorio en el funcionamiento de la universidad, debido a su ignorancia sobre determinados asuntos que se tratan en los órganos de representación (Urraca, 2005; Soler, et al., 2012; Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015; Sundberg, 2018). (D. COGNITIVA).

C3.2.1.16. El rol jugado por la mayoría de los estudiantes es como usuarios o clientes, un rol pasivo: Son sujetos a los que se les dirige un servicio, pero no son parte de la institución, están solo de pasada (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015). (D. CONDUCTUAL): 33 casos (1 PAS, 12 PDI y 20 estudiantes) y 58 referencias.

10.2.2.2. Facilitadores (C3.2.2.)

Los factores facilitadores, principalmente endógenos al estudiantado, que han emanado del análisis de los datos recogidos, son los 8 siguientes factores principales y, en su caso, la jerarquía de subfactores correspondiente, hasta sumar un total de 13:

C3.2.2.1. Modelo de representación estudiantil asambleario, horizontal, no oficial, no burocrático, que facilita más la participación. Por ejemplo, las asambleas de estudiantes (Parés, et al., 2012b). (D. ESTRUCTURAL): 2 testimonios de 2 estudiantes en 3 referencias.

C3.2.2.2. El hecho de que los estudiantes participen, por ejemplo en una asamblea, ayuda a superar prejuicios y estigmas contra la participación. (D. CONDUCTUAL): 2 testimonios y referencias de estudiantes.

C3.2.2.3. Que los representantes de estudiantes estén en contacto con sus representados por e-mail. (D. CONDUCTUAL): 1 testimonio de una estudiante en 2 referencias.

C3.2.2.4. Que los estudiantes se empoderen, tengan el protagonismo de las acciones, tengan iniciativas, colaboren entre ellos y generen sinergias. (D. CONDUCTUAL): 4 casos (3 estudiantes y 1 PAS) y 8 referencias.

C3.2.2.5. Que los estudiantes vean que participando se logran cambios y mejoras. (D. COGNITIVA): Un testimonio y una referencia de un estudiante.

C3.2.2.6. Valores y personalidad de los estudiantes - Estudiantes que se sienten cómodos en una participación formal más burocrática. (D. COGNITIVA): 5 casos (4 estudiantes y un PDI) y 6 referencias.

C3.2.2.7. Haber tenido experiencia de participación previa a la vida universitaria. (D. CONDUCTUAL): 13 casos (3 PDI y 10 estudiantes) y 15 referencias.

C3.2.2.8. Motivación y actitud proactiva por parte de los estudiantes (Guenther & Miller, 2011; Bernaras, et al., 2012). (D. COGNITIVA): 31 casos (6 PDI, 24 estudiantes y una fuente documental) y 82 referencias.

C3.2.2.8.1. Motivación intrínseca al ver los estudiantes que se benefician de su participación (aprendizaje, diversión, etc.).

C3.2.2.8.2. Actitud proactiva por parte de algunos estudiantes, ganas de querer participar.

C3.2.2.8.3. Motivación de algunos estudiantes por querer mejorar las cosas (Lizzio & Wilson, 2009).

C3.2.2.8.4. Influencia de otros estudiantes que fomentan la participación: Relaciones sociales, el buen rollo, que otro estudiante te motive y te cuente su experiencia participativa - Liderazgos positivos en un grupo-aula, fomenta la actitud participativa al conjunto del grupo.

C3.2.2.8.5. Resulta divertido, hacer relaciones sociales (Lizzio & Wilson, 2009; Bernaras, et al., 2012).

C3.2.2.8.6. Querer salir de la rutina de clase.

10.2.2.3. Propuestas de mejora (C3.2.3.)

Las propuestas de mejora relacionadas con los factores dificultadores y facilitadores, principalmente endógenos al estudiantado, que han emanado del análisis de los datos recogidos, son las 8 siguientes:

C3.2.3.1. Participación estudiantil enfocada hacia la mejora de la universidad, en positivo y poco a poco, no frentista ni radical. (D. COGNITIVA): Un testimonio de una docente en 2 referencias.

C3.2.3.2. Empoderamiento de los estudiantes, que sean los primeros en promover espacios e iniciativas de participación, romper las barreras, motivar a otros estudiantes (Almorza y Del Río, 2011b; Bernaras, et al., 2012), **por ejemplo: Que los miembros de Asamblea de Educación fomenten ser un grupo abierto a todo el mundo** (Parés, et al., 2012c). (D. CONDUCTUAL): 17 casos (3 PDI y 14 estudiantes) y 17 referencias.

C3.2.3.3. Comunicación positiva de los estudiantes con los responsables académicos, sin demonizarlos. (D. CONDUCTUAL): Un testimonio de un estudiante en una referencia.

C3.2.3.4. Fomentar en los estudiantes una motivación intrínseca por participar - Participar por uno mismo y ofrecer a los demás estudiantes que lo hagan también, pero sin esperar ni obligarles a ello. (D. COGNITIVA): 4 testimonios de estudiantes en 4 referencias.

C3.2.3.5. Que los propios representantes de estudiantes se den a conocer más entre sus representados, pasando por las aulas o convocando a los estudiantes en el Salón de Actos (Urraca, 2005). (D. CONDUCTUAL): Un testimonio de una estudiante en 3 referencias.

C3.2.3.6. Que los estudiantes participen tanto por las vías oficiales como por las no oficiales: Hacer converger las vías oficiales y las extraoficiales (Parés, et al., 2012b). (D. CONDUCTUAL): 5 casos (4 testimonios de estudiantes y una fuente documental) y 5 referencias.

C3.2.3.7. Que haya más estudiantes en la representación estudiantil y en las delegaciones, y mejor coordinados entre ellos (Parés, et al., 2012c). (D. CONDUCTUAL): Un testimonio de un estudiante en una referencia.

C3.2.3.8. Representantes de estudiantes concienciados y dispuestos a ser representativos (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015). (D. COGNITIVA): 3 testimonios de 3 estudiantes en 3 referencias.

10.2.3. Factores principalmente institucionales o endógenos al conjunto de la comunidad universitaria (C3.3)

10.2.3.1. Dificultadores (C3.3.1.)

Los factores dificultadores, principalmente institucionales o endógenos al conjunto de la comunidad universitaria, que han emanado del análisis de los datos recogidos, se agrupan en los siguientes 11 factores principales y sus correspondientes jerarquías de subfactores que las componen, hasta sumar un total de 75:

C3.3.1.1. Factor temporal: Conciliación de la vida universitaria (horario académico) con el resto de la vida (Astin, 1999; Rajani, 2001; Urraca, 2005; Krause, 2005; Merhi, 2011; Martín y Lorente, 2011; Soler, et al., 2012; Bernaras, et al., 2012; Ariño, et al., 2014). (D. ESTRUCTURAL): 43 casos (15 PDI, 26 estudiantes, 1 PAS y una fuente documental) y 108 referencias.

C3.3.1.1.1. Conciliación vida académica curricular y extracurricular:

1. Imposibilidad de que los estudiantes de turno de mañana y de tarde puedan coincidir a la vez en las actividades extracurriculares.
2. Prima el tiempo para estudiar las materias antes que para la participación extracurricular - La nota media en la titulación es más valorada que la participación extracurricular.
3. Exceso de carga de trabajo académico.
4. Exceso de horas de clase en la universidad: No hay tiempo reservado para las actividades extracurriculares (Parés, et al., 2012c; Bernaras, et al., 2012).
5. Obligatoriedad de asistencia a las clases. Por ejemplo: No se cortan las clases durante la Semana Cultural.

6. A mayor implicación estudiantil en la vida extracurricular, menos tiempo para la vida curricular.

C3.3.1.1.2. Conciliación vida universitaria y vida laboral.

C3.3.1.1.3. Conciliación vida universitaria y vida familiar.

C3.3.1.1.4. Conciliación vida universitaria y vida social.

C3.3.1.1.5. Distancia entre el Campus y el lugar de residencia (Bernaras, et al., 2012) - Tiempo que se tarda en recorrer la distancia. A mayor distancia, más tiempo que se pierde en el transporte.

C3.3.1.2. Factores ligados al gobierno y funcionamiento de la universidad (cargos, órganos colegiados, representantes estudiantiles, normativa,...). (D. ESTRUCTURAL): 24 casos (5 PDI, 17 estudiantes y 2 fuentes documentales) y 34 referencias.

C3.3.1.2.1. Carencia de un Reglamento de Funcionamiento Interno propio de la Facultad que regule la convivencia, más allá del genérico y anticuado de la UCM.

C3.3.1.2.2. Exceso de burocracia, que no está al servicio de la “gente”, pero sí al servicio del Poder - Lenguaje burocrático, ajeno al del estudiantado (Santos Guerra, 2003; Parés, et al., 2012c; Roderó, et al., 2012; Soler, et al., 2012).

C3.3.1.2.3. La normativa no protege suficientemente la asistencia de todos los representantes de estudiantes a los órganos de gobierno durante fechas de exámenes, en la práctica han de elegir entre ejercer la representación o la preparación de los exámenes (Merhi, 2011).

C3.3.1.2.4. Las actas y los órdenes del día de las reuniones de los órganos con representantes de estudiantes se les envían con muy poca antelación (Santos Guerra, 2003; Parés, et al., 2012c).

C3.3.1.2.5. Cargos como el de Vicedecanato de Alumnos, Vicerrectorado de Alumnos y Defensor Universitario, tienen muy buenas intenciones pero son muchas veces ineficaces, están atados de manos para ayudar a los estudiantes.

C3.3.1.2.6. La Facultad de Educación ya no cuenta con un Registro Universitario, debido a recortes presupuestarios.

C3.3.1.2.7. En los distintos comicios universitarios los candidatos no hacen campaña electoral entre los estudiantes (Soler, et al., 2012).

C3.3.1.2.8. El cargo de Decano no se elige mediante elección directa, sino por la Junta de Facultad, lo cual facilita que se generen redes clientelares y votos por obediencia (Santos Guerra, 2003).

C3.3.1.2.9. En los órganos colegiados de la UCM, el voto secreto no está asegurado, sino que se asegura el voto a mano alzada, por lo que se facilitan las dinámicas clientelares (Santos Guerra, 2003).

C3.3.1.2.10. La figura del delegado de clase es voluntaria, no está institucionalizada su existencia ni el proceso de elección (Urraca, 2005; Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015).

C3.3.1.2.11. Déficit de resolución de las quejas planteadas por los estudiantes, desincentiva que se quejen por ineficacia (Soler, et al., 2012).

C3.3.1.3. Factor de la dualidad entre vías oficiales y no oficiales de participación (Martín y Lorente, 2011). (D. ESTRUCTURAL): 13 casos (4 PDI, 8 estudiantes y una fuente documental) y 27 referencias.

C3.3.1.3.1. Antagonismo o tensión entre participar a través de las vías oficiales o de las vías no oficiales: Estructura rígida de participación institucional (Soler, et al., 2012).

C3.3.1.3.2. Dificultades para definir las competencias entre estructuras de representación estudiantil oficiales (asociaciones representantes) y no oficiales (asamblearias).

C3.3.1.3.3. Choque de modelos de representación estudiantil - Delegados Vs Asambleas - Verticalidad Vs Horizontalidad (Martín y Lorente, 2011).

C3.3.1.4. Factores relacionados con los problemas de comunicación: La ineficacia o insuficiencia de los medios de información y comunicación universitarios: 45 casos (14PDI, 1 PAS, 29 estudiantes y una fuente documental) y 208 referencias.

C3.3.1.4.1. Ineficacia del correo electrónico:

1. Dificultades de los representantes de estudiantes para comunicarse por e-mail con sus representados ni entre ellos: no hay acceso directo a listas de e-mails institucionales (Urraca, 2005; Parés, et al., 2012c). (D. ESTRUCTURAL).
2. No vincular el correo institucional de la UCM con el personal. (D. CONDUCTUAL).
3. No tener el hábito de leer el correo institucional y o ignorar deliberadamente la mayoría de los correos. (D. CONDUCTUAL).
4. Exceso de e-mails (Spam). (D. CONDUCTUAL).
5. Obsolescencia o desuso del e-mail como vía de comunicación principal entre los estudiantes. (D. CONDUCTUAL).

C3.3.1.4.2. Falta una oficina en la Facultad de atención e información al estudiante, función que en parte suple el SOU. (D. ESTRUCTURAL).

C3.3.1.4.3. Dificultades para hacer pasa clases, ya que no se ha de interrumpir las clases, y no se dispone de tiempo para poder pasarse por todas las clases (Urraca, 2005; Parés, et al., 2012c). (D. ESTRUCTURAL).

C3.3.1.4.4. Ineficacia Campus Virtual:

1. No se usa el espacio del Campus Virtual de Coordinación de cada Grado para que los estudiantes se expresen en foros y debates: Infrautilizado. (D. ESTRUCTURAL).
2. No hay un espacio en el Campus Virtual común a todos los estudiantes de la Facultad (Urraca, 2005). (D. ESTRUCTURAL).
3. No tener el hábito de entrar frecuentemente en el Campus Virtual. (D. CONDUCTUAL).

C3.3.1.4.5. La información necesaria para el debate ante la toma de decisiones en los órganos de gobierno se transmite a los representantes de estudiantes con muy poco tiempo de antelación, lo cual dificulta la toma de posiciones o la comunicación con sus representados (Urraca, 2005; Parés, et al., 2012c). (D. ESTRUCTURAL).

C3.3.1.4.6. Los responsables académicos de la Universidad no invierten demasiado esfuerzo en informar eficazmente a los estudiantes: Dejar toda la responsabilidad de estar informados a los estudiantes. (D. CONDUCTUAL).

C3.3.1.4.7. Ineficacia de la web institucional:

1. Procedimiento lento y engorroso para lograr publicar información a través de la web de la UCM. (D. ESTRUCTURAL).
2. En la web de la UCM y de la Facultad falta información sobre vías de participación (Parés, et al., 2012c). (D. ESTRUCTURAL).
3. En la web no se publican datos de contacto (e-mail institucional, teléfono, curso, titulación, etc.) de los representantes de estudiantes - En el caso de los de Junta de Facultad, no se publican ni sus nombres (Urraca, 2005; Parés, et al., 2012c). (D. ESTRUCTURAL).
4. Hay estudiantes que no tienen el hábito de consultar la web de la UCM o de la Facultad. (D. CONDUCTUAL).

C3.3.1.4.8. Algunos docentes no informan a sus estudiantes (Bernaras, et al., 2012), porque no les interese o porque creen que no les compete o porque no tienen tiempo. (D. CONDUCTUAL).

C3.3.1.4.9. No concuerdan las formas habituales de comunicación que usan los estudiantes con los canales oficiales de comunicación universitaria (Parés, et al., 2012c). (D. CONDUCTUAL).

C3.3.1.4.10. Fiarse más de la comunicación verbal (Boca a boca) que de la escrita (E-mails, etc.). (D. COGNITIVA).

C3.3.1.4.11. No saber vender o hacer suficientemente atractivas las actividades ofertadas. (D. CONDUCTUAL).

C3.3.1.4.12. Hay docentes que no acostumbran a sus estudiantes a usar las vías de comunicación institucionales. (D. CONDUCTUAL).

C3.3.1.4.13. Ineficacia de la Jornada de Acogida: Nada dinámico, no participan representantes de estudiantes ni de iniciativas estudiantiles (Urraca, 2005; Parés, et al., 2012c). (D. ESTRUCTURAL).

C3.3.1.4.14. Ineficacia de los carteles y tabloneros:

1. No tener el hábito de leer los carteles, ni los tabloneros oficiales de información, ni los panfletos que se reparten. (D. CONDUCTUAL).
2. No hay tablón de anuncios dentro de las aulas. (D. ESTRUCTURAL).
3. Los conserjes-bedeles de la facultad retiran los carteles no oficiales o no autorizados, lo que dificulta a los carteles estudiantiles si no tienen autorización. (D. CONDUCTUAL).

C3.3.1.4.15. Falta de feedback entre los estudiantes y la gerencia o administración universitaria. (D. CONDUCTUAL).

C3.3.1.4.16. La Facultad no está presente en redes sociales (Facebook, Twitter, etc.). (D. ESTRUCTURAL).

C3.3.1.4.17. Cierta saturación de información. (D. ESTRUCTURAL).

C3.3.1.4.18. Ineficacia general de los canales de información de las convocatorias de comicios a representante estudiantil. (D. ESTRUCTURAL).

C3.3.1.4.19. Ineficacia general de los medios de información y comunicación universitarios. (D. ESTRUCTURAL).

C3.3.1.5. Factores ligados a la carencia de vías de participación. (D. ESTRUCTURAL): 15 casos (6 PDI, 7 estudiantes, 1 PAS y una fuente documental) y 23 referencias.

C3.3.1.5.1. Falta generalizada de vías o formas de participación.

C3.3.1.5.2. Falta de espacios y actividades compartidas entre docentes y estudiantes, que no fomenta la creación de Comunidad Educativa.

C3.3.1.5.3. Carencia de asociaciones estudiantiles formalmente establecidas y operativas en la Facultad de Educación.

C3.3.1.6. Factores académicos y relacionados con el Plan de Estudios y el Currículum (Trowler, 2010): 19 casos (5 PDI, 11 estudiantes, 2 PAS y una fuente documental) y 19 referencias.

C3.3.1.6.1. Plan de Estudios demasiado centrado en las materias - Falta de reconocimiento de las actividades extracurriculares en el expediente académico (Bernaras, et al., 2012; Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015; Sundberg, 2018) - No todas las actividades tienen créditos - Tope de 6 créditos máximo de libre opción. (D. ESTRUCTURAL).

C3.3.1.6.2. Te cobran el reconocimiento de créditos de libre opción, a parte del precio que tenga por sí la actividad extracurricular (Bernaras, et al., 2012). (D. ESTRUCTURAL).

C3.3.1.6.3. Los créditos de libre opción solo se califican con un 5 sobre 10, bajando la nota media y penalizando la participación extracurricular. (D. ESTRUCTURAL).

C3.3.1.6.4. No cuestionarse la universidad en qué temas les gustaría participar a los estudiantes (Bernaras, et al., 2012). (D. CONDUCTUAL).

C3.3.1.7. Factores relacionados con el clima y el grado de implicación. (D. COGNITIVA): 9 casos (6 testimonios de PDI y 3 estudiantes) y 12 referencias.

C3.3.1.7.1. Dependencia del voluntarismo para poder organizar alguna iniciativa encaminada a fomentar la participación estudiantil.

C3.3.1.7.2. Falta generalizada de implicación y de identidad como Comunidad Universitaria (atomización, polarización): Carencia de cultura o clima de participación en la institución (Sundberg, 2018).

C3.3.1.8. Factores relacionados con el tamaño de la población. (D. ESTRUCTURAL): 12 casos (5PDI y 7 estudiantes) y 13 referencias.

C3.3.1.8.1. Masificación o exceso de estudiantes, más dificultad para coordinar y para dinamizar:

1. La masificación de las aulas universitarias.

2. Masificación de la Facultad.
3. Masificación de estudiantes en las titulaciones.

C3.3.1.8.2. Un claustro docente en la Facultad muy grande y atomizado: No se conocen todos y se interacciona muy poco.

C3.3.1.8.3. A mayor tamaño de la población de la Facultad, menos participación; mientras que a menor tamaño de la población, más participación.

C3.3.1.9. Factores relacionados con los espacios físicos y la localización urbanística de la Facultad dentro del conjunto del Campus (Astin, 1999; Trowler, 2010). (D. ESTRUCTURAL): 19 casos (5 PDI y 14 estudiantes) y 23 referencias.

C3.3.1.9.1. La Facultad está aislada o demasiado alejada del resto del Campus Universitario de la UCM.

C3.3.1.9.2. La falta de infraestructuras o espacios físicos, debida a las dificultades para que los estudiantes hagan uso de los espacios y el alquiler de espacios (Parés, et al., 2012c).

C3.3.1.9.3. Las aulas con pupitres corridos y fijados al suelo no permiten otras configuraciones internas del aula más participativas.

C3.3.1.9.4. El SOU y el Museo de la Facultad están en una esquina del edificio, menos centrados, menos accesibles, más escondidos.

C3.3.1.10. Concebir la Universidad como un bien de consumo, donde se consumen las clases y se compra título (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015). (D. COGNITIVA): 8 casos (3 PDI y 5 estudiantes) y 8 referencias.

C3.3.1.11. Proceso de asimilación de la cultura escolar de la Educación Universidad a la cultura escolar de la Educación Secundaria: Dificultad para cambiar de la mentalidad de estudiante de secundaria (inmadura y pasiva) a la de un universitario (más madurez e implicación). (D. COGNITIVA): 16 casos (3 PDI y 13 estudiantes) y 16 referencias.

10.2.3.2. Facilitadores (C3.3.2.)

Los factores facilitadores, principalmente institucionales o endógenos al conjunto de la comunidad universitaria, que han emanado del análisis de los datos recogidos, se agrupan en los siguientes 9 factores principales y sus correspondientes jerarquías de subfactores que las componen, hasta hacer un total de 20:

C3.3.2.1. Factores ligados con los espacios físicos (Rajani, 2001; Trilla y Novella, 2001): 4 casos (2 PDI, 1 estudiante y una fuente documental) y 4 referencias.

C3.3.2.1.1. Utilizar los espacios físicos comunes de la Facultad y del Campus (lugares de paso, halls, etc.) para realizar actividades y para difundir información de forma llamativa-dinámica (performances, etc.). (D. CONDUCTUAL).

C3.3.2.1.2. Cuando se celebran distintos comicios, pero en una misma fecha, colocar todas las urnas en un mismo espacio físico para facilitar el ejercicio del voto (Parés, et al., 2012b). (D. ESTRUCTURAL).

C3.3.2.1.3. El bar de los docentes es un espacio que facilita la interacción entre ellos y la creación de comunidad. (D. ESTRUCTURAL).

C3.3.2.2. Aspectos académicos y relacionados con el Plan de Estudios y el Currículum: 14 casos (9 PDI, 3 estudiantes y 2 fuentes documentales) y 21 referencias.

C3.3.2.2.1. Implicar a los estudiantes en la organización de eventos de la universidad: Talleres, jornadas, congresos, etc. (US, 2019). (D. CONDUCTUAL).

C3.3.2.2.2. Que las actividades tengan flexibilidad horaria, como por ejemplo, el huerto del SOU (Bernaras, et al., 2012). (D. ESTRUCTURAL).

C3.3.2.2.3. Actividades interesantes puntuales generan una mayor participación estudiantil. (D. CONDUCTUAL).

C3.3.2.2.4. Relacionar más lo curricular (Plan de Estudios, materias, etc.) con lo extracurricular. (D. ESTRUCTURAL).

C3.3.2.3. Derechos y deberes de los estudiantes relacionados con la participación (Trilla y Novella, 2001). (D. ESTRUCTURAL): 6 casos (5 fuentes documentales y un testimonio docente) y 15 referencias.

1. Las elecciones universitarias se celebran dentro de periodo lectivo evitando los meses de exámenes (febrero, junio, julio y septiembre).
2. Derecho a voz, voto e información.
3. Los representantes estudiantiles tienen justificada la ausencia de las clases y el aplazamiento de exámenes al asistir a reuniones del órgano al que pertenecen.
4. Deberes de los estudiantes relacionados con la participación.

C3.3.2.4. La autonomía universitaria: Los márgenes de acción y de reforma normativa y curricular que dispone la Universidad y la propia Facultad, para poder fomentar la participación estudiantil. (D. ESTRUCTURAL): Un caso de un testimonio de una docente

en una sola referencia.

C3.3.2.5. Las buenas relaciones de colaboración entre un estudiante y un docente en alguna actividad (docencia, investigación, etc.) favorece la participación (Jans & De Backer, 2002). (D. CONDUCTUAL): Un caso de un testimonio de una docente en una sola referencia.

C3.3.2.6. Ese 10% de docentes, estudiantes y PAS que sí participan y fomentan la participación y la creación de comunidad universitaria (Trowler, 2010; Bernaras, et al., 2012). (D. CONDUCTUAL): 4 casos (2 estudiantes y 2 fuentes documentales) y 4 referencias.

C3.3.2.7. El apoyo institucional (Decanato, Rectorado, etc.) a iniciativas que favorecen la participación estudiantil (Jans & De Backer, 2002; Trowler, 2010; UPM, 2010; US, 2019). (D. ESTRUCTURAL): 13 casos (8 fuentes documentales, 3 testimonios de estudiantes, 1 PDI y 1 PAS) y 32 referencias.

C3.3.2.7.1. Beneficios de las asociaciones de estudiantes: Subvenciones, locales, etc. (Rajani, 2001; Almorza y Del Río, 2011b; Rodero, et al., 2012).

C3.3.2.7.2. El SOU como medio de fomento de la participación estudiantil: Información (Lista de distribución de e-mails, atención presencial, jornadas informativas, web, etc.), orientación (Mentorías) y formación (talleres). (Bernaras, et al., 2012; US, 2019):

1. Actividades del Proyecto Eco-SOU (Huerto, campaña de reciclaje, etc.).
2. Jornada de Salidas Profesionales ó Jornada de Orientación Profesional (Área Profesional-Empleo - SOU).
3. Cursos-talleres (Área de Formación del SOU).
4. Participar en la – SOU.
5. Bolsa de empleo del SOU (Área Profesional-Empleo SOU).
6. Atención a la Diversidad (SOU-Diversidad).
7. Ser becaria/o del SOU.
8. Hacer prácticas curriculares en el SOU.
9. Recibir orientación (Área de Orientación personal, académica, profesional del SOU).
10. Demandar información (Área de Información - SOU).
11. Colaboración-voluntariado con una fundación (Área de Acción Social - SOU).
12. Participar como mentor de otro estudiante (Programa SOU-estuTutor).
13. Semana Solidaria, Operación Kilo de Navidad (Semana SOU-lidaria).
14. Jornada de Acogida (SOU).

C3.3.2.7.3. El Vicerrectorado de Estudiantes como agente de fomento de la participación

estudiantil (La Casa del Estudiante, COIE, OIPD, Sección de Orientación, Servicio de Becas, etc.).

1. Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad (OIPD):
 - a. Programa de Reconocimiento de Créditos por la Colaboración en Actividades de Atención a la Discapacidad.
 - b. Programa de Apoyo Socio-Sanitario (OIPD y Facultad de Enfermería).
2. Servicio de Becas - Becas de formación práctica UCM.
3. Sección de Orientación.
4. Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE):
 - a. Programa de prácticas académicas externas.
 - b. Bolsa de empleo COIE.
 - c. Información, orientación y formación para el empleo.
5. La Casa del Estudiante:
 - a. Apoyo al asociacionismo estudiantil.
 - b. Apoyo a los representantes de estudiantes (Delegación de estudiantes).
 - c. Apoyo en la realización de actividades y eventos: (AULA, Jornada de Orientación a Máster, Jornada de Orientación Preuniversitaria, Puntos informativos PAU, etc.
 - d. Fomento del voluntariado universitario (PVUC).

C3.3.2.7.4. El Decanato como agente de fomento o facilitador de la participación estudiantil.

C3.3.2.8. La existencia de oportunidades (vías) de participación para los estudiantes.

(D. ESTRUCTURAL): 24 casos (14 PDI, 6 estudiantes, 1 PAS y 3 fuentes documentales) y 49 referencias.

C3.3.2.9. Concebir la universidad como comunidad educativa, como espacio de formación, desarrollo y participación

(Coates, 2005; Trowler, 2010; Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015). (D. COGNITIVA): 20 casos (9 PDI, 10 estudiantes y una fuente documental) y 31 referencias.

10.2.3.3. Propuestas de mejora (C3.3.3.)

Las propuestas de mejora de la participación, relacionadas con los factores dificultadores y facilitadores principalmente institucionales o endógenos al conjunto de la comunidad universitaria, que han emanado del análisis de los datos recogidos, se agrupan en las siguientes 9 propuestas principales y sus correspondientes jerarquías de propuestas que las componen, hasta sumar un total de 56:

C3.3.3.1. Objetivos generales de cara al fomento de la participación. (D. COGNITIVA): 21 casos (7 testimonios de PDI, 1 PAS y 13 estudiantes) y 28 referencias.

C3.3.3.1.1. Construir comunidad educativa en la universidad; más implicación por parte de todos; fomentar clima de confianza y cultura institucional participativa (Trowler, 2010; Merhi, 2011).

C3.3.3.1.2. Fomentar un mayor sentimiento de identificación y pertenencia a la Universidad, la titulación y el grupo de clase (Almorza y Del Río, 2011b; Bernaras, et al., 2012).

C3.3.3.1.3. Implicar más a los estudiantes, fomentar su actitud proactiva y concienciarles de la importancia de su participación (Rodero, et al., 2012; Bernaras, et al., 2012).

C3.3.3.1.4. Necesidad de un cambio cultural, sentando precedentes las asambleas de estudiantes.

C3.3.3.2. Factores ligados al gobierno y funcionamiento de la universidad (cargos, órganos colegiados, representantes estudiantiles, normativa,...): 28 casos (7 PDI, 1 PAS, 19 estudiantes y una fuente documental) y 36 referencias.

C3.3.3.2.1. Formar a los representantes de estudiantes nuevos para que puedan ejercer mejor sus funciones (Rajani, 2001; Urraca, 2005; Lizzio & Wilson, 2009; UPM, 2010; Parés, et al., 2012b; Soler, et al., 2012; Bernaras, et al., 2012; Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015; Sundberg, 2018; US, 2019). (D. ESTRUCTURAL).

C3.3.3.2.2. Institucionalizar la figura de delegado de la clase, y sistematizar su proceso de elección (Parés, et al., 2012b). (D. ESTRUCTURAL).

C3.3.3.2.3. Más horizontalidad, representatividad, voz y voto de los estudiantes en la Universidad (Parés, et al., 2012c; Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015; Sundberg, 2018). (D. ESTRUCTURAL):

1. Abrir públicamente el proceso de selección de estudiantes miembros de Comisiones universitarias (de Calidad, de Coordinación de Grado, etc.).
2. Crear asambleas de estudiante de aula, de cursos, de titulación y de Facultad, conectadas con los representantes de estudiantes.
3. Abrir al público las reuniones de los órganos colegiados, con voz y voto. Hacerlas asamblearias.
4. Abrir al público las reuniones de los órganos colegiados, a través de la figura de la invitación (sin voto y solo voz en ruegos y preguntas).
5. Que los cargos unipersonales como el de Decano, se elijan mediante elección directa para evitar dinámicas de redes clientelares.

C3.3.3.2.4. Que el SOU sea una unidad administrativa de la UCM con presupuesto y

personal contratado propio. (D. ESTRUCTURAL).

C3.3.3.2.5. Evitar exceso de burocratización para facilitar las iniciativas y la participación estudiantil (Parés, et al., 2012c; Rodero, et al., 2012). (D. ESTRUCTURAL).

C3.3.3.2.6. Mayor apoyo institucional (decanato) a los docentes que sí fomentan la participación, con mayor flexibilidad, espacios y tiempos. (D. ESTRUCTURAL).

C3.3.3.2.7. Que se reforme la normativa UCM para asegurar en los órganos colegiados el voto secreto, en vez del voto a mano alzada, para romper las dinámicas de voto clientelar. (D. ESTRUCTURAL).

C3.3.3.2.8. Que la Universidad se abra y de soporte a las organizaciones estudiantiles no oficiales o informales, y no solo a las asociaciones formalmente establecidas (Parés, et al., 2012c). (D. ESTRUCTURAL).

C3.3.3.2.9. Que los docentes responsables de la gestión y gobierno universitario se den a conocer cara a cara con los estudiantes, para una relación más cercana y directa. (D. CONDUCTUAL).

C3.3.3.2.10. Que los docentes responsables del gobierno universitario (decanatos, etc.) piensen cómo fomentar la participación, por ejemplo: Crear una comisión de docentes y estudiantes para buscar cómo fomentar la participación. (D. CONDUCTUAL).

C3.3.3.3. Factores académicos y relacionados con el Plan de Estudios y el Currículum. (D. ESTRUCTURAL): 34 casos (12 PDI, 2 PAS, 19 estudiantes y una fuente documental) y 72 referencias.

C3.3.3.3.1. Actividades más interesantes y motivadoras: Necesidad de preguntarse en qué cuestiones les gustaría participar a los estudiantes (Rajani, 2001; Bernaras, et al., 2012).

C3.3.3.3.2. Apostar más por el aprendizaje a lo largo de la vida, como modelo pedagógico (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015; Sundberg, 2018).

C3.3.3.3.3. Relacionar y compatibilizar más lo curricular (Plan de Estudios, materias, etc.) con lo extracurricular:

1. Reservar en el horario semanal un espacio común a todas las titulaciones de la Facultad para actividades diferentes a las clases (Parés, et al., 2012c; Rodero, et al., 2012; Bernaras, et al., 2012).
2. Valorar más en el expediente académico (mediante créditos ECTS) la participación extracurricular: Anular el tope de 6 créditos ECTS y reflejarlo en el Suplemento

Europeo al Título (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015; Sundberg, 2018).

3. Tener una asignatura o espacio en el horario tipo tutoría o asamblea de aula, en la que los estudiantes deban organizarse para solucionar sus problemas (Parés, et al., 2012c).
4. Hacer más actividades académicas colectivas fuera del aula (excursiones, Aula Magna, pasillos, la cafetería), reservando un día específico solo para ello.
5. Integrar la participación extracurricular en las asignaturas: Aprendizaje Servicio, actividades extracurriculares como prácticas, etc. (NSSE, 2015).
6. Reservar en el calendario académico oficial de la Facultad un día para realizar la Jornada de Orientación Profesional (SOU) sin que pise con horas de clase.
7. Que el tiempo dedicado a actividades extracurriculares ligadas a las materias o a la titulación no penalicen de las horas obligatorias de asistencia a clase: Poder recuperar las horas en tutorías (Parés, et al., 2012c).
8. Fomentar la participación estudiantil en actividades académicas extracurriculares (talleres, seminarios, cursillos, jornadas, congresos, etc.), relacionadas con las asignaturas o titulación, pero no necesariamente que cuenten para la nota.
9. Reservar en el calendario académico media hora al mes para las mentorías del SOU, y que no pisen en horario de clase (Bernaras, et al., 2012).

C3.3.3.3.4. Hacer actos colectivos institucionales con los estudiantes de reconocimiento de su actividad, por ejemplo, un acto de asignación de mentores al inicio de la carrera e introducción a la universidad.

C3.3.3.3.5. Fomentar que los estudiantes aprovechen las horas libres que tengan en actividades extracurriculares.

C3.3.3.4. Dualidad obligatoriedad Vs No obligatoriedad. (D. COGNITIVA): 11 casos (4 PDI y 7 estudiantes) y 19 referencias.

C3.3.3.4.1. Hacer obligatoria la participación en algunas cosas.

C3.3.3.4.2. La participación no puede ser obligada, tiene que haber una motivación intrínseca de beneficio propio y/o ajeno.

C3.3.3.5. Momento (tiempo) y marco (lugar) propicios para fomentar la participación estudiantil. (D. ESTRUCTURAL): 14 casos (2 PDI y 12 estudiantes) y 19 referencias.

C3.3.3.5.1. Marco: Micro Vs Macro - Fomentar la participación de los estudiantes a partir de un ámbito micro, próximo al estudiante Vs en ambos, micro y macro.

C3.3.3.5.2.Momento: Comenzar a fomentar la participación estudiantil desde el principio, entre los estudiantes más recientes (Rajani, 2001; Urraca, 2005; Rodero, et al., 2012; Soler, et al., 2012).

C3.3.3.6. Mejorar la comunicación entre los distintos miembros de la comunidad universitaria y la información dirigida a los estudiantes (Rajani, 2001; Almorza y Del Río, 2011b; Parés, et al., 2012b; Bernaras, et al., 2012; US, 2019). (D. ESTRUCTURAL): 47 casos (12 PDI, 33 estudiantes, 1 PAS y una fuente documental) y 109 referencias.

C3.3.3.6.1. Informar más de las distintas vías de participación, de los derechos y deberes de los estudiantes y de la importancia de su participación (Parés, et al., 2012c; Soler, et al., 2012; Bernaras, et al., 2012; US, 2019) - Vender y visualizar mejor las actividades ofertadas en la Universidad - Ante la aversión a lo institucional, explicar que la institución está al servicio público de los estudiantes.

C3.3.3.6.2. Apostar más por la comunicación boca a boca a la hora de transmitir información: Los docentes y/o los delegados en cada clase (Rodero, et al., 2012).

C3.3.3.6.3. Hacer uso de la Asamblea de la Facultad de Educación como medio de comunicación con los estudiantes.

C3.3.3.6.4. Crear un espacio en el Campus Virtual común a todos los estudiantes de la Facultad: Fomentar el uso de los foros del Campus Virtual entre los estudiantes (Parés, et al., 2012c).

C3.3.3.6.5. Apostar más por las Redes Sociales como vía de comunicación: Whatsapp, Grupo G-mail, Facebook, Twitter, etc. (Parés, et al., 2012c; Rodero, et al., 2012).

C3.3.3.6.6. Mejorar los canales directos de comunicación y feedback (de cara a la mejora) entre los estudiantes y la gerencia y administración universitaria.

C3.3.3.6.7. Realizar una Jornada de Seguimiento con los estudiantes a mitad de la titulación (finales de 2º o primeros de 3º curso).

C3.3.3.6.8. Que el Decanato asuma la responsabilidad de informar a los estudiantes sobre la convocatoria de las elecciones a Consejo de Departamento, para evitar diferencias de difusión entre los Departamentos interesados o no en ello.

C3.3.3.6.9. Tener un becario de colaboración en el Departamento para labores de difusión de información en Redes Sociales.

C3.3.3.6.10. Mejorar la Jornada de Acogida: Más información sobre participación estudiantil,

participación de los representantes estudiantiles o de distintas iniciativas estudiantiles, que dure más horas y más de un día. (Parés, et al., 2012c).

C3.3.3.6.11. Crear asambleas de estudiante de aula, de cursos, de titulación y de Facultad, conectadas con los representantes de estudiantes (Parés, et al., 2012c).

C3.3.3.6.12. Que en la web de la Universidad-Facultad haya un espacio para comunicación e información entre los representantes de estudiantes y sus representados, mediante los e-mails institucionales (Parés, et al., 2012c; Soler, et al., 2012; Bernaras, et al., 2012).

C3.3.3.6.13. Hacer distintas reuniones con los estudiantes a lo largo de 1º de carrera para informarles y fomentar la participación: Mentorías (Bernaras, et al., 2012).

C3.3.3.6.14. Crear Media-mass de la Facultad-Universidad: Periódico, gaceta, radio, podcast, etc. (Rodero, et al., 2012).

C3.3.3.6.15. Que haya alguien responsable de la difusión de información al estudiante: Crear una oficina en la Facultad de atención e información al estudiante, función que en parte suple el SOU.

C3.3.3.6.16. Organizar la cartelería por temáticas en distintos tabloneros y pasillos: Que la cartelería sea llamativa y de fácil acceso y no escondida o de difícil acceso (Parés, et al., 2012c; Rodero, et al., 2012).

C3.3.3.6.17. Evitar el envío masivo de e-mails, racionalizando los emails mediante boletines semanales (Emails del SOU, etc.): Evitar saturación de información (Rodero, et al., 2012).

C3.3.3.7. Espacios de inercia que fomentan la participación: Espacios físicos y temporales, recursos materiales y responsabilidades. (D. ESTRUCTURAL): 6 casos (5 estudiantes y 1 PDI) y 9 referencias.

C3.3.3.8. Aspectos relacionados con los espacios físicos y la localización en el Campus de la Facultad. (D. ESTRUCTURAL): 3 casos (2 estudiantes y 1 PDI) y 3 referencias.

C3.3.3.8.1. Ante el aislamiento de la Facultad respecto al resto del Campus, atraer actividades culturales y a la gente hasta la propia Facultad.

C3.3.3.8.2. Facilitar el acceso al uso de aulas y otros espacios a los estudiantes.

C3.3.3.9. Buscar buenas prácticas de fomento de la participación estudiantil y aplicarlas en la UCM. (D. CONDUCTUAL): 2 casos de 2 testimonios de estudiantes en una

misma referencia.

10.2.4. Factores principalmente exógenos a la comunidad universitaria (C3.4.)

10.2.4.1. Dificultadores (C3.4.1.)

Los factores dificultadores, principalmente exógenos a la comunidad universitaria, que han emanado del análisis de los datos recogidos, son los siguientes 8 principales y, en su caso, su jerarquía de subfactores, hasta sumar un total de 10:

C3.4.1.1. Reglamento de disciplina académica universitaria de 1954, obsoleta. (D. ESTRUCTURAL): 1 caso de una fuente de información documental en una sola referencia.

C3.4.1.2. Cultura individualista. (D. COGNITIVA): 8 casos (1 PDI y 7 estudiantes) en 11 referencias.

C3.4.1.3. Desmantelamiento del movimiento estudiantil. (D. ESTRUCTURAL): 2 testimonios de estudiantes en 4 referencias.

C3.4.1.4. Mala imagen social sobre la participación estudiantil. (D. COGNITIVA): 3 testimonios de estudiantes en 3 referencias.

C3.4.1.5. Juventud, en general, despreocupada, pasota y poco participativa. (D. CONDUCTUAL): 5 casos (2 PDI y 3 estudiantes) y 6 referencias.

C3.4.1.6. Los planes de estudios universitarios de las titulaciones oficiales (y más en el caso de las de las profesiones reguladas) son en gran parte decisiones políticas, no educativas. Las universidades solo las complementan. (D. ESTRUCTURAL): Un testimonio de una docente en una referencia.

C3.4.1.7. Carencias durante las etapas educativas anteriores (escuela, familia), que no promueven la participación (Merhi, 2011; Soler, et al., 2012). (D. ESTRUCTURAL): 24 casos (4 PDI y 20 estudiantes) y 36 referencias.

C3.4.1.8. Circunstancias socioeconómicas (Trowler, 2010). (D. ESTRUCTURAL): 15 casos (3 PDI, 1 PAS y 11 estudiantes) y 23 referencias.

C3.4.1.8.1. La Crisis (Subidas de las tasas universitarias, recortes en ayudas y becas, familias con menos recursos económicos, alta tasa de paro y precariedad laboral, etc.) - Subida de tasas de matriculación y aburguesamiento de la universidad a la que acceden principalmente estudiantes pudientes.

C3.4.1.8.2. Poca valoración fuera de la universidad (Mercado laboral, etc.) de la

participación extracurricular de los estudiantes universitarios.

C3.4.1.8.3. Capitalismo - Falta de movilidad social mediante la formación y pasividad de los estudiantes.

10.2.4.2. Facilitadores (C3.4.2.)

Los factores facilitadores, principalmente exógenos a la comunidad universitaria, que han emanado del análisis de los datos recogidos, son los 3 siguientes:

C3.4.2.1. Clima o fenómenos sociales (Marea Verde, 15-M, movilizaciones sociales, etc.), generan concienciación y fomentan la participación. (D. ESTRUCTURAL): 3 casos (1 PDI, 1 estudiante, 1 fuente documental) y 4 referencias.

C3.4.2.2. Circunstancias socioeconómicas (Crisis, paro, recortes de ayudas al estudio, subida de tasas universitarias, etc.) - A mayor dificultad, mayor valor otorgado a los estudios. (D. ESTRUCTURAL): 5 casos (2 PDI, 1 estudiante, 1 PAS y una fuente documental) y 6 referencias.

C3.4.2.3. La educación y experiencia durante etapas anteriores (en la escuela, la familia, etc.) que fomenta e inculca la actitud proactiva y la participación. (D. ESTRUCTURAL): 6 testimonios de estudiantes en 13 referencias.

10.2.4.3. Propuestas de mejora (C3.4.3.)

Las propuestas de mejora relacionadas con los factores dificultadores y facilitadores, principalmente exógenos a la comunidad universitaria, que han emanado del análisis de los datos recogidos, son las 5 siguientes:

C3.4.3.1. Fomentar la participación en las etapas educativas previas a la universidad (Rodero, et al., 2012). (D. ESTRUCTURAL): 5 casos (2 PDI y 3 estudiantes) y 5 referencias.

C3.4.3.2. Bajar en gran medida la ratio profesor-alumno (Depende de la financiación de la Administración Pública). (D. ESTRUCTURAL): Un testimonio de un docente en una sola referencia.

C3.4.3.3. Subir la nota de corte de acceso a las titulaciones de Educación, para asegurarnos estudiantes con motivación y vocación. (D. ESTRUCTURAL): 5 casos (3 estudiantes, 1 PDI y 1 fuente documental) y 5 referencias.

C3.4.3.4. Que la ANECA incorpore nuevos criterios de valoración docente, más relacionados con la calidad e innovación docente. (D. ESTRUCTURAL): Un testimonio

de un docente en una sola referencia.

C3.4.3.5. Mejorar la formación inicial de los docentes universitarios (FPU), más pedagogía, que incorpore la calidad e innovación docente. (D. ESTRUCTURAL): 2 testimonios de 2 docentes en 3 referencias.

Capítulo 11. Conclusiones

En el presente capítulo se pone fin al informe de la investigación. Se explica el grado de cumplimiento de los objetivos del estudio; se exponen sintéticamente sus principales resultados; se realiza una reflexión final, a modo de conclusión, sobre cuáles son las principales causas del déficit de participación estudiantil universitaria en la Facultad de Educación de la UCM; se realiza una propuesta de medidas de mejora de la participación estudiantil en dicha comunidad; y, finalmente, se exponen las limitaciones metodológicas y las posibles líneas de investigación futuras.

11.1. Grado de cumplimiento de los objetivos de la investigación

A modo de recapitulación, recordemos que el fin último de esta investigación es la mejora de la educación. Por una parte, el problema de partida es el déficit generalizado de participación estudiantil en las universidades y las dificultades que lo generan, y de manera concreta, se centra en el caso de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UCM en la misma. Por otra parte, la idea central o de partida que fundamenta y justifica esta investigación es que la participación activa, democrática e inclusiva de los miembros de la comunidad educativa, con especial énfasis en el estudiantado, es un factor de calidad de la educación universitaria. A raíz del problema y de la idea central de la investigación, se plantean alcanzar dos objetivos generales o meta-objetivos:

El primero objetivo general es: Promover un proceso de reflexión, transformación y mejora de las prácticas educativas y sociales en la comunidad educativa universitaria de la Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado de la UCM, para fomentar una cultura de participación activa, democrática e inclusiva en la misma, y potenciar así el desarrollo académico, profesional y personal de sus miembros, con especial atención en el de los estudiantes.

Este primer objetivo general se ha pretendido alcanzar mediante unas de las principales estrategias metodológicas de recogida de datos: Las entrevistas individuales y los grupos de discusión, semiestructuradas en torno a una única pregunta o eje temático, precisamente con el objetivo de promover la libre reflexión de los participantes. A este respecto, se puede afirmar que ha sido alcanzado dicho objetivo en gran medida, gracias a la extensión y riqueza de las reflexiones realizadas por los sujetos participantes en el estudio. Por otro lado, la transformación y mejora de las prácticas educativas y sociales que se persigue en dicho primer meta-objetivo, es algo cuya medición se escapa de las capacidades de la presente investigación, además de que aún se desconoce el impacto de la propia investigación en la comunidad universitaria una vez sea publicada.

El segundo objetivo general es: Contribuir a ampliar el conocimiento y la comprensión sobre la participación del estudiantado en el contexto educativo universitario, que pueda servir de orientación en la toma de decisiones para la mejora de la misma, tanto en la UCM como en otras comunidades similares y en el ámbito de la política universitaria.

Este segundo meta-objetivo u objetivo general se ha pretendido alcanzar mediante:

- En primer lugar, la elaboración de un marco teórico (2ª parte del informe) en el que se ha realizado una aproximación conceptual al constructo de *Cultura de Participación* (Capítulo 3), se ha realizado un repaso variado y abundante del estado de la cuestión y de las aportaciones teóricas previas de diversas investigaciones y autores (Capítulos 4 al 7), en base a ello se elaboraron unas categorías de análisis de partida (Capítulo 8).
- En segundo lugar, la realización de un trabajo de campo sobre el propio terreno del caso de estudio, la Facultad de Educación de la UCM (3ª parte del informe), en el que se han recogido datos de diversas fuentes (documentales y testimonios) y mediante diversos métodos (observación, análisis documental, entrevistas individuales y grupos de discusión), que han sido analizados cualitativamente a partir de las antedichas categorías de partida (Capítulo 8) culminando en unas categorías de análisis y unos resultados finales, emanados del propio análisis de los datos del trabajo de campo (capítulos 9 y 10).

De cara a la culminación de estos objetivos generales o meta-objetivos se ha planteado una pregunta principal o central de la investigación:

- ¿Cuáles son las mejores estrategias para favorecer la mejora de la participación activa, democrática e inclusiva de la comunidad educativa universitaria de la Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado de la UCM en la misma, con especial atención en la participación de los estudiantes?

Para responder a dicha pregunta se han planteado otras tres preguntas específicas ligadas a sus correspondientes tres objetivos específicos:

- **¿Cómo es la cultura de participación del estudiantado de la Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado de la UCM?**

Objetivo específico 1º: Explorar y comprender la cultura de participación del estudiantado de la Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado de la UCM en la misma, a partir del punto de vista de los estudiantes y del profesorado protagonistas del estudio, y teniendo en cuenta las diferencias que pudieran existir en función de diversas características personales de éstos.

- **¿Hay necesidad de mejorar la participación del estudiantado de esta comunidad?**

Objetivo específico 2º: Valorar, a partir del punto de vista del estudiantado y del profesorado protagonistas del estudio, la situación de participación de los estudiantes para deducir el grado de necesidad de mejora de la participación de los mismos.

- **¿Cuáles son los distintos factores claves que favorecen u obstaculizan la participación activa y democrática del estudiantado de dicha comunidad?**

Objetivo específico 3º: Detectar, a partir del punto de vista del estudiantado y del profesorado protagonistas del estudio, cuáles son los factores claves que favorecen u obstaculizan la participación activa, inclusiva y democrática de los estudiantes en su propia comunidad universitaria, de cara a identificar posibles propuestas de mejora.

En los próximos apartados se expone la síntesis de las respuestas a dichas preguntas para alcanzar los tres objetivos específicos.

11.2. Cómo es la cultura de participación del estudiantado de la Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado de la UCM (Objetivo específico 1)

11.2.1. Aproximación conceptual al constructo Cultura de Participación

En el capítulo tercero, tras hacer una primera aproximación conceptual al constructo de *Cultura* y una segunda al constructo de *Participación*, finalmente se llega a una definición propia del constructo *Cultura de Participación* en referencia al colectivo de los estudiantes universitarios: El conjunto integral de rasgos (intelectuales, afectivos, conductuales, de organización y materiales) distintivos de los miembros de una comunidad universitaria, que configuran la acción o el efecto de que los estudiantes tomen parte de todos aquellos aspectos individuales o colectivos de la vida universitaria (de forma activa, plena, significativa, habitual, informada, capacitada, voluntaria, democrática, inclusiva, responsable, empoderadora, y en todos los momentos o aspectos del proceso).

11.2.2. Tipologías de la participación estudiantil universitaria: Vías, Ámbitos, Modalidades y Rangos

A. Vías y Ámbitos ¿En qué se participa?:

Las vías de participación responden a la pregunta ¿En qué actividades se participa? Finalmente han emanado unas 60 vías de participación estudiantil dentro de las cuales se encuadran las múltiples y diversas actividades u oportunidades de participación estudiantil. A su vez, dichas vías pueden clasificarse según distintas tipologías o clasificaciones: Los Ámbitos, las Modalidades y los Rangos.

Los Ámbitos de participación clasifican a las distintas vías en función de la temática principal sobre la que se participe, es decir, responden a la pregunta ¿En qué temas se participa?

Finalmente se han definido unos 8 ámbitos de participación, de los que en la presente investigación se ha profundizado en los 7 primeros. Igualmente, en algunos ámbitos se han definido una serie de subámbitos. En conjunto, forman el siguiente esquema de ámbitos y subámbitos con sus correspondientes vías de participación estudiantil universitaria:

1. **Ámbito político (35 vías):**
 - i. *Subámbito de los comicios y la representación estudiantil universitaria (20 vías).*
 - ii. *Subámbito asambleario estudiantil (2 vías).*
 - iii. *Subámbito de asociacionismo estudiantil (2 vías).*
 - iv. *Subámbito de las acciones reivindicativas o de concienciación (5 vías).*
 - v. *Subámbito de gestión de servicios universitarios (2 vías).*
 - vi. *Subámbito de la evaluación de la calidad universitaria (4 vías).*
2. **Ámbito formativo (9 vías):**
 - i. *Subámbito formativo-académico (5 vías).*
 - ii. *Subámbito formativo-investigación (1 vía).*
 - iii. *Subámbito formativo-laboral (3 vías).*
3. **Ámbito cultural-artístico (7 vías).**
4. **Ámbito deportivo (2 vías).**
5. **Ámbito solidario y de voluntariado (2 vías).**
6. **Ámbito de la información y orientación académica, personal y profesional al estudiantado (3 vías).**
7. **Ámbito de los ritos y ceremonias colectivas (2 vías).**
8. **Ámbito de ocio (Queda fuera del análisis del estudio).**

En conclusión: Existe una gran variedad de vías y ámbitos de la participación estudiantil, por lo que es un error reducirla a un solo ámbito o a un puñado de vías, como tradicionalmente encontramos en estudios y autores previos.

B. Modalidades y Rangos ¿Cómo y dónde se participa?:

Es importante recordar que no todas las vías de participación son puras desde el punto de vista de su modalidad o rango, sino que en algunos casos pueden darse dentro de una misma vía de participación actividades de diferentes modalidades o rangos, de ahí que en el número final de vías por cada una de dichas modalidades y rango haya vías compartidas. Para un conocimiento más detallado es recomendable ver la tabla general del apartado 9.3.1.

Las modalidades de participación son categorías de análisis que también ayudan a clasificar o tipificar las distintas vías de participación. Concretamente, las modalidades responden a la pregunta ¿Cómo se participa? llegándose a categorizar hasta seis modalidades agrupadas en forma de tres binomios de modalidades antagónicas:

1. Participación presencial (55 vías) Vs Participación no presencial (10 vías).
2. Participación individual (32 vías) Vs Participación colaborativa (34 vías):
 - i. *Participación colaborativa horizontal* (20 vías).
 - ii. *Participación colaborativa vertical* (19 vías).
3. Participación institucionalizada u oficial (51) Vs Participación no institucionalizada o alternativa (17).

Los Rangos de la participación clasifican las distintas vías en función del tamaño o nivel del rango de acción que abarque cada una de dichas vías de participación. Responde a la pregunta ¿A qué nivel de la institución universitaria se participa? Se contemplan cuatro rangos de acción en total. Los tres primeros rangos son intrauniversitarios, es decir, dentro de la propia institución universitaria, y el último se refiere a aquellas actividades que sobrepasan los límites de la propia universidad:

1. Rango micro (6 vías).
2. Rango medio (43 vías).
3. Rango macro (32 vía).
4. Rango extrauniversitario (10 vías).

En conclusión: Existe una variedad de modos en los que se puede dar la participación estudiantil, la cual, a su vez, puede abarcar una variedad de rangos de acción. La participación estudiantil, al respecto, demuestra complejidad en sus formas.

11.3. Necesidad de mejorar la cultura de participación del estudiantado de la Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado de la UCM (Objetivo específico 2)

De cara a dar respuesta a la pregunta ¿Hay necesidad de mejorar la participación del estudiantado de esta comunidad?, dentro de la Dimensión Conductual (C2.2) se contempla la categoría de análisis “Grado de participación estudiantil y diferencias según distintos aspectos” (C2.2.1.). Los resultados obtenidos respecto a dicha categoría de análisis, a partir del análisis de datos del trabajo de campo, se describen en el apartado 10.1.2.1 del capítulo 10. En síntesis, se llega a las siguientes conclusiones:

1. Por un lado, dentro de los estudiantes que participan hay diferencias según el nivel de implicación. En términos aproximados (Según el testimonio de RE-12):
 - El 90% participa como mero asistente o público (no están asociados ni organizados y su implicación es baja y puntual);
 - Un 9% de vez en cuando tienen iniciativas y se organizan o asocian, es decir, se implican y participan en mayor grado, pero solo de forma puntual en el tiempo;

- Y tan solo un 1% tienen una alta implicación sostenida a lo largo del tiempo, están organizados o asociados y asumen liderazgo y responsabilidades, es decir, tienen una implicación total.

2. Por otro lado, durante el trabajo de campo se recogieron unos 65 testimonios que se pronunciaron directamente sobre el grado general de participación de los estudiantes de la Facultad de Educación más allá de sus asignaturas: La totalidad de dichos testimonios calificaron dicho grado general de participación como muy bajo o bajo.

3. Además, dicha calificación coincide con los datos de participación estudiantil en cada una de las diferentes vías de participación recogidos en el apartado 9.2 del capítulo 9 del presente informe: Salvo casos aislados de determinadas actividades puntuales, en todas las vías de participación se refleja una baja o nula participación estudiantil.

4. Por otra parte, una serie de testimonios indicaron percibir diferencias en el grado de participación estudiantil en función de una serie de aspectos:

1. Diferencias en el grado de participación del estudiantado en comparación con otras universidades (Trowler, 2010): Comparan la participación estudiantil en la UCM con la de otras universidades, sin que haya una opinión generalizada de si es mayor o menor.
2. Diferencias en el grado de participación estudiantil en función de la Facultad o Escuela Universitaria (Trowler, 2010): Señalan encontrar diferencias en la participación estudiantil entre diferentes Facultades. Además, ello se observa también, por ejemplo, en los datos por Centros de participación estudiantil en las elecciones al Rector/a.
3. Diferencias en el grado de participación entre los estudiantes en función de si se costean ellos mismos los estudios o si se lo costean otros (Familia, becas, etc.): En el sentido de que los estudiantes que se costean por sí mismos los estudios son más exigentes y buscan sacar más provecho de la vida universitaria.
4. Diferencias en el grado de participación entre estudiantes de distintos grupos/aulas de una misma titulación.
5. Diferencias en el grado de participación estudiantil en función de su titulación (Trowler, 2010): Declaran encontrar diferencias de participación de los estudiantes entre diferentes titulaciones, incluso de una misma Facultad. A nivel de la Facultad de Educación, los estudiantes del Grado de Educación Social destacan como los más participativos, mientras que los estudiantes de Doctorado como los que menos. Desde un punto de vista del conjunto de las titulaciones de toda la UCM, un testimonio relaciona una mayor participación estudiantil en aquellas titulaciones más exigentes.
6. Diferencias en la participación estudiantil entre el momento presente y el pasado: Declaran percibir diferencias en el grado de participación estudiantil a lo largo del

tiempo, diferencias que se reflejan, por ejemplo, en los datos de participación electoral de los que se disponen.

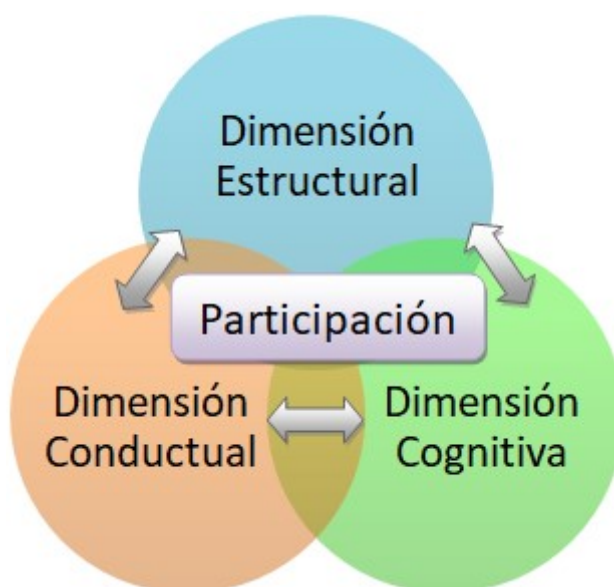
En conclusión, la respuesta a la antedicha pregunta es rotunda: Sí hay una necesidad de mejorar la participación del estudiantado de la Facultad de Educación, debido a su bajo e incluso nulo grado de participación en los diferentes ámbitos y vías para ello.

11.4. Factores claves que favorecen u obstaculizan la participación estudiantil universitaria y propuestas de mejora (Objetivo específico 3)

La tercera pregunta específica de la investigación, de la que deriva el tercer objetivo específico del mismo, es: ¿Cuáles son los distintos factores claves que favorecen u obstaculizan la participación activa y democrática del estudiantado de la Facultad de Educación de la UCM? En este apartado se da respuesta a dicha pregunta.

11.4.1. Dimensiones de análisis de los factores dificultadores, de los factores facilitadores y de las propuestas de mejora de la participación estudiantil universitaria

Del análisis de los datos del trabajo de campo han emanado finalmente tres Dimensiones de análisis de la participación estudiantil, interdependientes y complementarias entre sí, y que contemplan una serie de categorías de análisis que las constituyen. Dichas categorías agrupan, a su vez, a los factores dificultadores, los factores facilitadores y las propuestas de mejora de la participación estudiantil, que han emanado igualmente del análisis de datos del trabajo de campo. En definitiva, las diferentes Dimensiones de análisis tan solo muestran diferentes aspectos o caras del mismo fenómeno: la participación.



Fuente: Elaboración propia.

Partiendo de la definición que se realiza sobre el constructo de *Cultura de Participación*, las tres Dimensiones de análisis de la participación se relacionan con dicho constructo de la siguiente manera: La Dimensión Estructural abarca los rasgos culturales de organización y materiales; la Dimensión Conductual abarca a los rasgos culturales conductuales; y la Dimensión Cognitiva abarca los rasgos culturales intelectuales y afectivos.

Tanto los factores dificultadores y facilitadores como las propuestas de mejora de la participación estudiantil, se agrupan en diversas categorías de análisis, que a su vez se encuadran dentro de cada una de las tres Dimensiones. A modo de recapitulación, se exponen a continuación:

A. Categorías de la Dimensión Estructural:

1. Políticas universitarias que influyen en la participación estudiantil: Políticas de calidad, objetivos y prioridades de la universidad, diseño de la formación inicial y continua docente, apoyo institucional a la participación estudiantil, etc.
2. Diseño de los Planes de Estudios y de las asignaturas.
3. Organización docente.
4. Factor tiempo: Calendario y horario académico – Compatibilidad vida académica y el resto de la vida.
5. Burocracia universitaria.
6. Normativa de la UCM que regula, permite y limita la participación estudiantil.
7. Estructura de la representación estudiantil.
8. Modelo de participación estudiantil (Oficial Vs Alternativa).
9. Modelo de organización estudiantil (Asociativo Vs Asambleario y/o Informal).
10. Tamaño de la población universitaria – Masificación.
11. Los espacios físicos disponibles para participación estudiantil y localización de la Facultad dentro del Campus.
12. Las vías u oportunidades de participación posibles.
13. Los espacios institucionales disponibles para la participación estudiantil.
14. Eficacia de los medios de comunicación e información estudiantil.
15. Las etapas previas del Sistema Educativo.
16. Circunstancias socioeconómicas y políticas.

B. Categorías de la Dimensión Conductual:

1. Grado de participación estudiantil y diferencias según distintos aspectos.
2. Conductas de los docentes contrarias a la participación estudiantil: oposición activa o pasiva, metodologías docentes pasivas, etc.

3. Conductas de los docentes a favor de la participación estudiantil: apoyo activo, metodologías docentes activas, etc.
4. Conductas de los estudiantes a favor de la participación estudiantil: Toma de iniciativa de participación, fomento de la participación entre sus propios compañeros, etc.
5. Conductas de los estudiantes contrarias a la participación estudiantil: Falta de implicación, falta de constancia, sectarismo, etc.
6. Rol de los estudiantes: Activo Vs Pasivo o Miembro de la Comunidad Universitaria Vs Usuario o cliente.
7. Relaciones y comunicación entre los distintos miembros de la comunidad universitaria (Docente-Estudiante, Docente-Docente y Estudiante-Estudiante): Cohesión, coordinación y colaboración Vs División, rivalidad y descoordinación.
8. Experiencia de participación de los estudiantes previa a su vida universitaria.

C. Categorías de la Dimensión Cognitiva:

1. Concepciones negativas sobre la participación estudiantil, tanto del estudiantado como del profesorado.
2. Concepciones positivas sobre la participación estudiantil, tanto del estudiantado como del profesorado.
3. Desconocimiento y falta de información y de formación, tanto del estudiantado como del profesorado, sobre la Universidad y sobre cómo participar.
4. Actitudes negativas respecto a la participación, tanto del estudiantado como del profesorado.
5. Actitudes positivas respecto a la participación, tanto del estudiantado como del profesorado.
6. Motivación del estudiantado (Externa Vs Interna), intereses y preferencias para participar.
7. Identidad o sentido de pertenencia a la Universidad, al grupo de clase o a la Titulación.

Pero ¿Todos los factores correspondientes a cada una de las categorías de las tres Dimensiones emanadas del trabajo de campo tienen el mismo peso o importancia a la hora de explicar qué dificulta y qué facilita la participación estudiantil? **En conclusión:** Todos los factores emanados no tienen el mismo peso o importancia, por lo que hay unos principales, otros subordinados y otros secundarios o complementarios.

11.4.2. Factores dificultadores, factores facilitadores y propuestas de mejora de la participación estudiantil emanados del estudio de campo

Por último, del análisis de los datos del trabajo de campo, han emanado unos 217 factores, de los cuales 176 son factores dificultadores y 41 facilitadores. A su vez, han

emanado unas 78 propuestas de mejora. Finalmente, dichos factores y propuestas de mejora de la participación estudiantil han sido clasificados de la siguiente manera:

1. Aquellos principalmente endógenos al profesorado (C3.1.):
 - a. *Dificultadores*: 6 factores principales y sus correspondientes jerarquías de subfactores que las componen hasta sumar un total de 30 factores.
 - b. *Facilitadores*: 5 Facilitadores.
 - c. *Propuestas de mejora*: 9.
2. Los que son principalmente endógenos al estudiantado (C3.2.):
 - a. *Dificultadores*: 16 factores principales y sus correspondientes jerarquías de subfactores que las componen, hasta sumar un total de 61
 - b. *Facilitadores*: 8 factores principales y la jerarquía de subfactores correspondiente, hasta sumar un total de 13.
 - c. *Propuestas de mejora*: 8 propuestas de mejora;
3. Los que son principalmente endógenos a la Universidad, como institución, o son compartidos por el conjunto de la comunidad universitaria (C3.3.):
 - a. *Dificultadores*: 11 factores principales y sus correspondientes jerarquías de subfactores que las componen, hasta sumar un total de 75.
 - b. *Facilitadores*: 9 factores principales y sus correspondientes jerarquías de subfactores que las componen, hasta hacer un total de 20.
 - c. *Propuestas de mejora*: 9 propuestas principales y sus correspondientes jerarquías de propuestas que las componen, hasta sumar un total de 56.
4. Los que son exógenos a la propia Universidad (C3.4.):
 - a. *Dificultadores*: 8 principales y su jerarquía de subfactores, hasta sumar un total de 10.
 - b. *Facilitadores*: 3.
 - c. *Propuestas de mejora*: 5.

En conclusión: La participación estudiantil es un fenómeno multidimensional y multifactorial complejo, por lo que sus factores explicativos responden a diferentes dimensiones interdependientes y complementarias que forman un todo. Observar las diversas dimensiones y factores del fenómeno nos ayuda a comprender de manera holística su complejidad y sus múltiples caras. Ello nos ayuda a superar explicaciones sobre el problema de investigación (el déficit de participación estudiantil universitaria) que caigan en el error de la simplificación y de la generalización de sus posibles causas y soluciones.

11.5. Reflexión final: Principales causas de la falta de participación estudiantil universitaria

Una de las premisas de la presente investigación es que una experiencia formativa estudiantil universitaria excelente no necesariamente corresponde a un expediente académico excelente. Para lograr un expediente académico excelente no hay apenas espacio para algo más que no sea centrarse en las calificaciones en cada una de las asignaturas de la Titulación; mientras que para alcanzar una experiencia formativa estudiantil universitaria excelente se necesita superar el ámbito de las asignaturas del Plan de Estudios y participar en el resto de ámbitos valiosamente formativos de la vida universitaria: Tanto en variedad, como en cantidad y en calidad.

De los resultados obtenidos en la presente investigación se observa una gran cantidad y variedad de oferta de vías de participación posibles para el estudiantado (hasta 60 vías, en hasta 7 ámbitos diferentes, u 8 si incluimos el ocio), dentro de las cuales hay incontables actividades u oportunidades de participación diferentes. La cantidad y la variedad de oportunidades de participación, por lo tanto, no son el problema.

¿Entonces, tan solo nos falta mejorar en la calidad de las vías de participación ofertada? En calidad siempre se puede mejorar, pero aún así, se observa igualmente que la calidad no es una ausente total, ya que hay múltiples vías y oportunidades de participación de una gran calidad formativa. La calidad, nuevamente, no explica suficientemente el problema.

¿Por lo tanto, cuáles son las causas de la baja participación? Por una parte, están los factores circunstanciales que posibilitan o dificultan participar:

- Tiempo: No se puede participar si no hay un espacio temporal reservado para ello dentro del horario académico ya establecido y de forma que permita compatibilizar lo académico con el resto de la vida (Trabajo, familia, ocio, etc.);
- Información: No se puede participar si el estudiante no sabe qué oportunidades o vías de participación existen, ni cómo acceder a ellas.
- Espacios físicos: No se puede participar si no hay espacios físicos suficientes, adecuados y accesibles para ello. Un ejemplo: Difícilmente se puede participar en el Ámbito Deportivo si no hay suficientes, adecuadas y accesibles instalaciones deportivas. En el caso de la UCM, hay instalaciones, pero su mantenimiento en algunos casos es muy mejorable, y el acceso no siempre es fácil. Otro ejemplo: Difícilmente se puede organizar una Delegación de Estudiantes o una Asociación si no cuentan con un espacio propio, adecuado y accesible al resto de estudiantes (y el aula Au-1006, despacho 2, no cumple dichos requisitos). El SOU, como dinamizador de participación estudiantil mediante labores de información, orientación y organización de actividades formativas, difícilmente podrá cumplir al máximo su cometido si tiene su despacho en un rincón olvidado de la

Facultad por donde no pasa casi nadie a no ser que sepas que está ahí; e igual le pasa al Museo de Educación de la Facultad. Otro ejemplo más: Difícilmente los estudiantes podrán organizar actividades o iniciativas propias de participación si se les veta o dificulta (trabas burocráticas o económicas) el uso de aulas o espacios en donde hacerlo.

Pero todos estos ejemplos son subsanables, y en algunos casos la situación no es tan grave:

- El tiempo se puede encontrar buscando hueco de horas libres entre clase y clase para participar, usando las horas de la franja horario intermedia entre el turno de mañana y el turno de tarde, echando más horas en la Facultad (si el resto de tu vida te lo permite, claro), o usando las tardes o días de la semana lectiva en los que no hay o solo hay unas pocas asignaturas.
- La información se puede mejorar diseñando una política de difusión de la información que realice un mejor uso de los mecanismos de comunicación y difusión de información ya existentes (RR.SS., e-mail institucional, web institucional, tabloneros de anuncio, pantallas de televisión y carteles mejor situados en zonas de paso, etc.) y complementándolo con algunos mecanismos inexistentes o infrautilizados, como por ejemplo los delegados de clase.
- El acceso a espacios físicos de la universidad se puede mejorar: Disminuyendo trabas para disponer de ellas, mejorando su acondicionamiento, etc.

Nuevamente, ni el tiempo (que se puede encontrar), ni la información (que ya existe y que puede mejorarse) ni los espacios físicos (que también existen, y cuyo acceso se puede mejorar) suponen causas que expliquen en última instancia la baja participación; de hecho, aunque con dificultades y mucho esfuerzo, dichas trabas suelen ser superadas por los estudiantes que sí participan activamente. ¿Entonces cuáles son las causas principales?

Nos encontramos, pues, con cuestiones ligadas con la motivación o interés para participar, el valor o la importancia que se le otorgue y, por lo tanto, con la prioridad que se le otorga a la participación estudiantil universitaria. ¿Pero de qué depende? ¿Es una cuestión exclusiva o principalmente ligada a intereses personales individuales de los estudiantes? ¿Depende principal o exclusivamente de que los estudiantes tengan una alta valoración positiva y un alto interés y motivación intrínseca por participar? ¿La baja participación estudiantil es, a caso, principalmente culpa del “pasotismo” estudiantil? Son factores importantes a tener en cuenta, pero no en última instancia debido a las dificultades a las que se enfrentan aquellos estudiantes que, por la vía de los hechos, demuestran una alta valoración positiva, un alto interés y motivación por participar activamente en la vida universitaria dentro y fuera del aula.

Lo que se observa en esta investigación es que el grado de participación estudiantil depende también, parcialmente, del interés, del valor y de la importancia que le den los docentes, quienes ya sea desde la docencia de sus materias, desde la organización de actividades formativas complementarias o desde sus cargos de responsabilidad académica, disponen de herramientas importantísimas desde la cual poder fomentar o desincentivar la participación estudiantil. Se coincide entonces con Richard Merhi (2011) en su afirmación de que “la cultura de participación universitaria depende de cómo percibe el alumnado la universidad, sus potencialidades y sus beneficios pero también a la inversa, qué disposición existe por parte de los gestores universitarios de implicar al estudiantado en las políticas de gestión universitaria” (p. 6).

¿Entonces es una cuestión de desidia por parte de los docentes, que “pasan” también de la participación estudiantil? Una vez más, es otro factor importante a tener en cuenta, pero no en última instancia, a la luz de las dificultades que manifiestan aquellos docentes entrevistados que, por la vía de los hechos, demuestran voluntad sincera en fomentar la participación estudiantil. ¿Pero qué barreras a la participación estudiantil se encuentran dichos docentes? Principalmente, barreras que son de naturaleza estructural del propio Sistema Educativo Universitario, ligadas a las políticas universitarias: Los criterios de calidad de las universidades y de los docentes universitarios de la famosa ANECA, las cuales determinan el quehacer diario de docentes y responsables académicos de las universidades. Pero en última instancia, dichas barreras estructurales responden a factores de naturaleza ideológica: Cuáles son los objetivos prioritarios de la universidad y qué enfoque pedagógico impera.

Recapitemos: Si los estudiantes altamente motivados e implicados en participar en la universidad encuentran barreras, muchas de ellas estructurales achacadas a “los docentes”, y a su vez, aquellos docentes que sí demuestran voluntad e iniciativa para fomentar la participación estudiantil, encuentran barreras para ello ¿Dónde está, en última instancia la causa de la baja participación? Intentar responder a dicha pregunta nos ha llevado a hacernos determinadas preguntas: ¿A nivel macro-sistémico, qué valor, importancia o interés le otorga el Sistema Educativo Universitario a la participación activa del estudiantado más allá de las asignaturas?; lo cual nos lleva a repetirnos la misma pregunta bajando cada vez a niveles más reducidos, pasando por el valor, la importancia e interés otorgada a dicha participación estudiantil en cada universidad individualmente, en cada centro o facultad y dentro del Plan de Estudios de cada Titulación en particular. En busca de respuesta a estas preguntas, se ha llegado a determinadas reflexiones y conclusiones:

11.5.1.1. ¿Qué modelo pedagógico impera en la universidad?

El propio concepto de “actividades de extensión universitaria” nos da una idea de qué papel tiene dichas actividades dentro de la Educación Universitaria: Tan solo son actividades de “extensión”; es decir, no son consideradas dentro del núcleo de actividades universitarias propiamente dichas, sino que quedan fuera de dichas actividades, al margen, y con un papel secundario de mera complementación o “extensión” académica, o incluso peor, como simples “servicios extras”. Se observa aquí cierto paralelismo con la diferencia entre los conceptos de actividades “escolares/curriculares/académicas”, por un lado, y de actividades “extraescolares/extracurriculares/extraacadémicas”, por el otro. Al final es una cuestión de concepción pedagógica sobre qué actividades vamos a considerar como parte del núcleo escolar, curricular o académico y cuáles vamos a dejar al margen, y ello depende finalmente de cuál sea la perspectiva pedagógica de la que se parta, es decir, de la ideología educativa o teoría pedagógica que impere (Astin, 1999; Trowler, 2010). Llegamos así a la conclusión de que la ideología pedagógica imperante es un factor determinante, en última instancia, de la participación estudiantil.

1. La dicotomía entre las actividades “académicas” y las “extraacadémicas” termina dándose por el clásico divorcio o antagonismo entre el modelo pedagógico imperante en las actividades “académicas” y el imperante en las actividades “extraacadémicas”. Las actividades académicas siguen siendo consideradas aquellas que se dan dentro del aula, caracterizadas principalmente por metodologías didácticas que reducen el rol del discente a la pasividad, basadas principal o exclusivamente en la lectura y en la escucha de clases magistrales, en una concepción del conocimiento eminentemente teórica, en la línea de un modelo pedagógico tradicional enciclopédico. Como muestra, un botón, aportado por un docente veterano y en el ejercicio de un puesto de responsabilidad académica:

CG-3 – Claro, cuando algunos entienden la enseñanza que es “Yo soy el Rey del mambo, me subo a la tarima, hablo perlas, y esos borreguitos que hay ahí, pues que cojan lo que puedan”. Eso no es ni de los griegos, eso puede ser un poco de la Edad Media. Claro, cuando el proceso de aprendizaje es que tu como docente estas mediando entre el contenido que es la ciencia, el conocimiento, el libro, y el alumno para que el alumno tú le ayudes a aprender, le ayudas a que aprenda. Entonces tu pones las condiciones para que se aprendan, las condiciones personales en el aula, pero tienen que estar puestas las condiciones en la institución. (...) O sea, se trata de aprender. Vale, aprendamos. Pero aprender con todo lo que me dicen a mí las leyes de la neurociencia no es el modelo de la Edad Media. Pues algunos creen que el único modelo de enseñar es que me escuchen. Claro, es que eso es terrible, o sea, no tiene ningún sentido. (...) Y es que, hemos sacralizado la clase teórica o la clase expositiva del profesor, la sesión expositiva del profesor la hemos sacralizado como

el principal y más importante portavoz del conocimiento de esa materia. Evidentemente eso ya no se sostiene de ninguna de las maneras. De ninguna de las maneras. (...) en España hemos sacralizado la figura de la tarima del profesor que habla y que parece que echa perlas. Porque no evaluamos por competencias, no evaluamos por resultados de aprendizaje, no les importan los resultados de aprendizaje, nos importa que el alumno reproduzca lo que yo digo. O sea, yo soy un magnetófono y hago del alumno un magnetófono. Si a mí lo que me importa es el resultado de aprendizaje del alumno, yo haré lo posible para que él aprenda, pero ese aprendizaje no tiene que pasar porque me escuche a mí. No.

Otra muestra respecto a lo mismo, de la mano del testimonio de un estudiante:

AE-6 –Por ejemplo, el otro día había una noticia que en muchas universidades europeas de económicas en la que hay una asignatura que es hacer tu empresa, y si facturas 15000 euros apruebas, ya está, punto. Y a partir de ahí va subiendo tu nota. Es que es así cómo se aprende. Es que ya estoy cansado de que todos los profesores que he tenido en este primer cuatrimestre y segundo cuatrimestre me han dicho: “que tenemos que cambiar, que llevamos estudiando como hace 200 años”; eso sí, pizarra y el profesor encima de la tarima, “Que tendrían que ser más dinámicas”, “Que tendríamos que utilizar los juegos”, “que tenemos que utilizar diferentes técnicas de educación para cada persona”; “que tenemos que saber comunicar”,... te lo dicen exactamente igual que lo que ellos están criticando. (...) O sea, una profesora dijo: “Podéis hacer un juego de media hora”, entonces yo me acerqué y le dije: “¿Podemos sacar a la gente a jugar un momento al patio o al pasillo?”, y me respondió: “uy al pasillo, uy al patio”. Es que todos son problemas. (...) Sí, claro, digamos que existen dos modos de educar ¿No? se educa a través de la memoria de asignaturas descontextualizadas, de que se estudia matemáticas, y luego historia, y luego estudias lengua y ya está. Y es memorizar, repetir y vomitar, y yo ya no me acuerdo de historia, y habré sacado dieces y ochos y no me acuerdo de nada, no de los reyes godos ni de nada.

Por su parte, las actividades “extraacadémicas” son aquellas ligadas a la educación no formal, que no se limitan al interior de las paredes del aula, y que apuestan por metodologías didácticas en las que los discentes asumen un rol activo. A su vez, las actividades “extraacadémicas” superan la dicotomía entre conocimiento teórico Vs conocimiento práctico, ya que se entiende que no hay la una sin la otra, y por lo tanto no solo se aprende leyendo o escuchando, sino también haciendo, es decir, se llega a la teoría desde la práctica, la cual a su vez se alimenta de la teoría. Tal y como declara el testimonio de una docente veterana también con responsabilidades académicas:

DD-7 –Porque toda práctica se sustenta siempre en una teoría, entonces hay que conocer la teoría, y la puedes conocer porque de la práctica, tú llegas a la conclusión de que tienes que ver más allá, o al revés porque primero ves cómo se gestiona y luego quieres ejecutarlo, me da igual, pero tienes que tener las dos partes. (...)Yo he estado en UCLA trabajando en la universidad allí. (...) En California. Y la vida universitaria allí es muy distinta. Buscan, presentan casos, defienden, presentan modelos, se lo buscan,... el profesor orienta y punto y pelota, no está de rollo. Y salen mucho más preparados porque se tienen que esforzar en buscar recursos, en hacerlo, en plantearlo de manera creíble y criticable por el resto de la audiencia. Pues de alguna manera son exposiciones como tú puedes hacer en un congreso y ya las haces desde el principio. Es un modelo mucho más activo.

En parte, desde la inclusión en los planes de estudios de muchas titulaciones de las prácticas curriculares, se supone que se busca superar esa falsa dicotomía entre teoría y práctica, pero sin embargo se siguen dando como cuestiones independientes: Las prácticas por un lado y el resto de asignaturas (teóricas) por otro, sin una relación pedagógica directa. Como muestra de ello, resulta significativo el testimonio de una de las estudiantes entrevistadas:

Est-SOU-2 – O sea, no sé cómo explicarlo, yo...tú vas al *Practicum* ¿vale? Y te das cuenta de que todo lo que has visto –yo este año he hecho el *Practicum* de tercero– de que lo que he visto en los tres años es que no me ha servido de nada, que lo único que me ha enseñado han sido las tres semanas de segundo que estaba en un colegio y las tres semanas de tercero que estaba en un colegio, que el resto de asignaturas no me han servido para nada; bueno, salvaguardando una o dos que sí que se han hecho súper prácticas, que todo lo que te enseñan es directamente relacionado con los niños.

En paralelo, la división de las horas lectivas de las asignaturas entre horas de “teoría” y horas de “prácticas” se suponen que busca compatibilizar ambas dentro de una misma asignatura, pero sin embargo siguen considerándose cuestiones segregadas, como si se pudieran dar de forma independiente la una de la otra, en vez de darse al mismo tiempo trabajándose, por ejemplo, mediante una misma actividad didáctica. Como colmo, también está el problema de hasta qué punto las clases “prácticas” son realmente prácticas, tal y como señala otra de las estudiantes entrevistadas:

Est_Prácticas – (...) bueno de las clases prácticas, si fueran clases prácticas de verdad, porque claro, venir a leer un resumen que yo me he hecho sobre algo que me han colgado un PDF en el Campus [Virtual], pues no sé si es una práctica sobre una asignatura. (...) Por ejemplo, Bases Psicológicas de la Educación Especial, (...) Entonces, si ahí yo hubiera hecho prácticas de verdad sobre las bases psicológicas,

si hubiera visto, (...), que yo hubiera tenido que ver un video de un caso y yo tener que decirte qué creo que es, qué tal... Cosas a las que me voy a enfrentar como futura pedagoga ¿sabes?

Por lo que al final, las actividades de “extensión” universitaria o “extraacadémicas” terminan suponiendo una vía de escape en la que encontrar la formación práctica que no se encuentra completamente en las actividades “académicas” de las asignaturas:

Est-SOU-2 – Y entonces en esos proyectos, que es lo que iba a decir, en esos proyectos, planes, talleres, programas que organiza la Facultad aparte, sí que se puede ver esa parte práctica que tú reclamas en las clases, que no tienes. Y entonces esa parte, que te ayuda a formarte personalmente y profesionalmente en un futuro... esos talleres que te abren los ojos frente a un mundo que no estás viendo en la Facultad, porque aquí es todo teoría.

2. Por otra lado, cabe destacar también cómo diferentes testimonios participantes en el estudio (4 PDI: EG-3, DD-4, CG-3, DD-5; 2 estudiantes: RE-6, Est_Prácticas; y un PAS: D.Rec-1) relacionaron el Plan Bolonia y su modelo pedagógico con la participación del estudiantado. Coinciden en manifestar que, en teoría, el Plan Bolonia debería haber facilitado la participación de los estudiantes, al menos a nivel pedagógico, al colocar al estudiante como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo al combinar horas de docencia teórica con horas “prácticas”; sin embargo, no todos los docentes se han adaptado a los cambios pedagógicos que marca Bolonia. Al respecto vale citar el testimonio de una estudiante que vivió la Universidad tanto con el Plan de Estudios antiguo como con el Plan de Estudios nuevo de Bolonia:

Est_Prácticas – (...) Entonces conceptualmente el Plan Bolonia muy bien, pero los profesores no se han adecuado a este plan. Entonces ellos siguen con los apuntes amarillos de 1960 “porque yo cuando empecé a dar clases, tengo mucha, mucha experiencia”. Ya, pero renuévate ya porque lo que no somos los mismos alumnos, ni siquiera yo que era alumna de antes y soy alumna ahora ¿Sabes? Entonces no me interesa.

En la misma línea testifica uno de los Coordinadores de Grado (CG-3): “En Bolonia hemos implantado las cuestiones administrativas, la equiparación de títulos. Pero la esencia de Bolonia (...) la pedagógica, la hacemos 4 gatos. Porque además la mayoría tampoco sabe **[En referencia a la mayoría de los docentes].**”

Además, el diseño de los nuevos Planes de Estudios y la obligatoriedad de asistencia a clase han desincentivado la participación estudiantil más allá del aula, la tutoría, la Biblioteca o el Campus Virtual. Es decir, el Plan Bolonia ha colocado como prioridad las signaturas y margina cualquier otra actividad universitaria. Un testimonio que explica muy bien este

fenómeno es el aportado por unos de los principales responsables de la Casa del Estudiante de la UCM:

D.Rec-1 – Eeeeh, desde mi experiencia con este Servicio, pues la Universidad ha pasado en los últimos años un cambio, un cambio que tiene que ver con los Planes de Estudios, con la adaptación de los Planes de Estudios después del cambio a Bolonia, y se nota una diferencia en la participación. Eeeeh, el estudiante está muy atado a las horas de docencia y deja de tener espacio vital para participar como se hacía hasta un determinado momento ¿No? Eso se nota mucho. (...) Eso ha afectado enormemente, bajo mi punto de vista, a la participación, junto con el tema Bolonia que está claro que se ha evidenciado de partes de la Institución que dicen abiertamente que ha habido errores en la implantación. Esa implantación ha dado problemas a la participación porque entendemos que lo que hacemos hoy en día es favorecer que el estudiante vaya a sus clases, a la biblioteca después de sus clases, o al laboratorio o a la sala de ordenadores para preparar sus trabajos; pero no le damos la suficiente importancia a la formación transversal, a las competencias que se adquieren haciendo o participando en una obra de teatro, participando en una organización de un evento solidario, participando en una actividad política, en una actividad cultural, o de cualquier tipo al final, lo que es la formación transversal que te tiene que dar la Universidad y que tiene capacidad para dártela ¿No? Y no rozarte con otros estudiantes que no son de tu titulación, ni siquiera de tu Facultad, pues todo eso es importante y enriquecedor. Es algo que la Universidad te da en condiciones de apertura, pero cuando la cerramos pues es muy difícil ¿No? La gente no sale de sus centros, es un poco el estado de la situación ¿No?

En conclusión: El modelo pedagógico que sigue imperando en la universidad se caracteriza por una concepción del conocimiento y del aprendizaje eminentemente teórica, que se traduce en metodologías docentes en las que al estudiante se le reserva un rol pasivo, que se desarrolla casi en exclusividad dentro del aula, donde se mantiene el antagonismo entre teoría y práctica, y se reproduce la falsa dicotomía entre lo “académico” y lo “extraacadémico”. En materia pedagógica, lo más que se ha avanzado en la universidad es en materia de recursos tecnológicos, pero para seguir haciendo lo mismo que con los mismos apuntes que hace décadas. La participación activa del estudiantado en el conjunto de la vida universitaria más allá del aula y las asignaturas, pues, no tiene cabida o resulta prescindible. El Plan Bolonia llegó tan solo a nivel burocrático, pero muy poco o nada a nivel de implementar un modelo pedagógico de aprendizaje basado en los estudiantes.

11.5.1.2. ¿Qué reconocimiento académico tiene la participación estudiantil más allá del aula en la UCM?

Pero ya no solo es cuestión de si las actividades de extensión universitaria quedan dentro o fuera del núcleo principal de actividades académicas, sino de en qué grado están al margen de dicho núcleo, es decir, si están totalmente al margen (“servicios complementarios”) o hay cierto grado de espacio compartido y reconocimiento académico de dichas actividades de extensión universitaria dentro del Plan de Estudios.

1. En el caso del Sistema Universitario español, la legislación contempla un reconocimiento académico por participar en dichas actividades de extensión universitaria dentro de los créditos necesarios para la obtención de los títulos de Grado, quedando fuera los de Másteres, Títulos Propios y Doctorado. Esta posibilidad viene legislada por la propia normativa universitaria estatal a través del artículo 46.2.i). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Universidades. Por lo tanto, dentro del Sistema Universitario Español sí hay espacio al reconocimiento académico de dichas actividades, ahora bien ¿En qué grado? Pues el artículo 12.8 del Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, estipula un reconocimiento académico de al menos 6 créditos sobre el total de créditos del Plan de Estudios de Grado (unos 240 créditos, generalmente). Para más información, recomiendo repasar la contemplada al respecto en los apartados 6.2.3.1 (Cap. 6) y 9.2.1.2. (Cap. 9) del presente informe.

2. Entonces ¿Qué reconocimiento tiene la participación estudiantil en actividades de extensión universitaria dentro de los planes de estudio de las titulaciones de Grado de la UCM? La UCM tiene su propia normativa al respecto:

Por un lado, vigente durante el periodo de realización del trabajo de campo (cursos 2014-15 y 2015-16), mediante el Reglamento de reconocimiento de créditos a los estudiantes de titulaciones de Grado por la realización de actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil solidarias y de cooperación (Acuerdo del Consejo de Gobierno de la UCM de fecha 15 de julio de 2010; BOUC nº 12 del 10 de septiembre de 2010), en cuyo Art. 3.2 se estipula que: *“El reconocimiento académico por estas actividades será, como máximo, de 6 créditos de carácter optativo”*.

Por otro lado, recién finalizado el trabajo de campo, mediante el Reglamento de Reconocimiento de Créditos a los Estudiantes de Titulaciones de Grado de la UCM del (Acuerdo del Consejo de Gobierno de fecha 5 de julio de 2016; BOUC nº 18, del 16 de septiembre de 2016), en el se modifica el art. 3.2.: *“El reconocimiento académico por estas*

actividades será, al menos de 6 créditos y hasta un máximo de 9 sobre el total del plan de estudios, por la participación en las mencionadas actividades.”

Sin embargo, el nuevo punto 3 del art. 3 de dicho Reglamento de 2016, hace depender de lo establecido en las memorias verificadas de los planes de estudios el que, finalmente, los estudiantes puedan disfrutar del nuevo máximo de 9 créditos de reconocimiento: “En planes de estudios previos a la entrada en vigor de este reglamento se respetarán los términos fijados en la Memoria Verificada.” En parte, la nueva redacción del art. 3 del Reglamento de 2016 adecúa la normativa de la UCM a lo contemplado en la normativa estatal, en el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, en el que se deja de contemplar los 6 créditos como un máximo y se pasa a considerarlos un mínimo (pero sin fijar un nuevo máximo); pero ahora falta que los planes de estudios de los Grados de la UCM lo hagan también en sus memorias verificadas, lo cual requiere de sus reformas.

Si observamos las memorias verificadas de las titulaciones de Grado de la Facultad de Educación de la UCM (Grado de Pedagogía⁴⁷, Grado de Primaria⁴⁸, Grado de Infantil⁴⁹ y Grado de Educación Social⁵⁰) publicadas en su web⁵¹ (a fecha del 02-06-2020), en todo los casos tan solo se limitan al siguiente texto: “Hasta ahora, las Universidades concedían hasta 6 créditos (art. 46.2 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre). Los alumnos que no deseen hacer uso de esta posibilidad podrán elegir una optativa de seis créditos de entre las optativas ofertadas en este Plan de Estudios.”. Por lo tanto, en ninguna de ellas se contempla la ampliación de hasta 9 créditos optativos máximos de reconocimiento por participar en las actividades de extensión universitaria contempladas en el Reglamento de reconocimiento de créditos de la UCM de julio de 2016, ni tampoco se cita la posibilidad que el Real Decreto 861/2010 otorga a los planes de estudios de contemplar un límite máximo de reconocimiento de créditos superior a los 6.

Recapitulando: ¿Qué reconocimiento tiene la participación estudiantil en actividades de extensión universitaria dentro de los planes de estudio de las titulaciones de Grado de la UCM? Los que en cada memoria verificada de los planes de estudio de las titulaciones de Grado se establezca; que en el caso de los Grados de la Facultad de Educación sigue

⁴⁷ Ver p. 23: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/24-2015-11-19-MEMORIA%20ANECA%20GRADO%20EN%20PEDAGOG%C3%8DA.pdf>

⁴⁸ Ver p. 19: [https://educacion.ucm.es/data/cont/docs/24-2015-11-10-GRADO%20EN%20MAESTRO%20PRIMARIA%20\(VERIFICADA%2023-12-14\).pdf](https://educacion.ucm.es/data/cont/docs/24-2015-11-10-GRADO%20EN%20MAESTRO%20PRIMARIA%20(VERIFICADA%2023-12-14).pdf)

⁴⁹ Ver p. 23: https://www.ucm.es/data/cont/docs/24-2015-12-03-MEMO-INFAN_22may2014%20para%20la%20web.pdf

⁵⁰ Ver p. 19: https://www.ucm.es/data/cont/docs/24-2016-01-25-GRADO%20EN%20EDUCACI%C3%93N%20SOCIAL_V4_ANECA.%20S.%20SIG.%20SIN%20N.%20REGISTRO_modificado15.11.2013.pdf

⁵¹ <https://educacion.ucm.es/memorias-verificadas-de-grado>

estando en un máximo de 6 créditos, de los 240 que suele tener un Grado, a pesar de que la legislación estatal, desde 2010, y la nueva reglamentación de la UCM de 2016, establece los 6 créditos como mínimo y no como máximo, fijándose en 9 créditos el nuevo máximo.

Si a ello le añadimos que, dichos créditos pueden cubrirse cursando una asignatura optativa más, de 6 créditos, sin necesidad obligatoria de realizar actividades de extensión universitaria para cubrirlas, llegamos a la conclusión de que realmente la participación estudiantil en dichas actividades es algo opcional y con el reconocimiento mínimo que la legislación estatal permite.

Ahora bien, el reconocimiento de dichos créditos en el expediente académico del estudiante, no es económicamente gratuito para el interesado, tal y como se establece en el art. 15 del Reglamento de reconocimiento de créditos a los estudiantes de titulaciones de Grado por la realización de actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil solidarias y de cooperación (Acuerdo del Consejo de Gobierno de la UCM de fecha 15 de julio de 2010; BOUC nº 12 del 10 de septiembre de 2010) y en el art. 17 del Reglamento de Reconocimiento de Créditos a los Estudiantes de Titulaciones de Grado de la UCM del (Acuerdo del Consejo de Gobierno de fecha 5 de julio de 2016; BOUC nº 18, del 16 de septiembre de 2016): “El coste de la matrícula por la incorporación de los créditos reconocidos por el presente procedimiento, será el establecido por el Decreto de Precios Públicos que anualmente establezca el Gobierno de la Comunidad de Madrid.” Si a este coste económico le sumamos que la participación en gran parte de las actividades de extensión universitaria tampoco son gratuitas, el coste final para el reconocimiento de dicho crédito puede salir más caro que si se obtiene cursando una asignatura optativa más. Esto desincentiva a todos los estudiantes, pero en especial a aquellos socioeconómicamente más vulnerables y que dependen de la obtención de ayudas económicas para el estudio cada curso, las cuales dependen, además de la renta, de superar un determinado porcentaje de las asignaturas matriculadas; por lo tanto, si las actividades de extensión universitaria no están becaadas o cubiertas por las ayudas al estudio, y además su realización resta tiempo y esfuerzo para la superación de las asignaturas, de la que depende finalmente la obtención de la ayuda, la participación en actividades más allá de las asignaturas resulta seriamente desincentivada. Y si a todo ello se le suma un contexto sociopolítico y socioeconómico, durante el periodo de trabajo de campo (2014-15 y 2015-16), caracterizado por la subida del precio de las tasas de matriculación universitaria, más por los recortes en la cantidad y en la cuantía de las ayudas dirigidas a estudios universitarios, más un panorama económico deprimido en el seno de las familias de muchos estudiantes, más una alta tasa de desempleo juvenil, bajos salarios y precariedad laboral: Al final, participar activamente en la vida universitaria más allá de las asignaturas, termina siendo un lujo al alcance unos pocos,

que la mayoría no se puede permitir. Como muestra de ello, las declaraciones de una de las estudiantes entrevistadas:

Est-SOU-2 – Entonces todos hemos, por así decirlo (...) hemos vivido una parte de la crisis cuando éramos pequeños, o sea, es decir, hemos vivido el crecer en la edad de la pubertad, que es cuando se forma la personalidad y tal, con una crisis... Entonces siempre ha sido lo de “no gastes porque no sé qué, no gastes porque estamos en crisis, no gastes porque necesitamos el dinero para”. Entonces llegas aquí y lo que más te importa es el pagar la carrera, entonces te sientes como que eres un cliente; entonces llegas y dices “soy un cliente, pago mil seiscientos, mil setecientos euros...y lo que más me importa es no tener que volver a pagar por ninguna de las asignaturas por las que ya he pagado”; entonces llegas y dices, exiges al profesor: “que me des todo bastante masticado, porque tengo que llegar al examen, aprobarlo y, ni de broma, volver a pagar por ninguna de esas asignaturas por las que he pagado”, porque encima suben las cuotas, o sea lo que es el aumento, o sea, aumenta por cada convocatoria que tú pierdes, y tienes que volver a pagar por la convocatoria, es más caro; entonces llegas y exiges como una serie, un determinado servicio, que en este caso es público, y te quejas de decir “joder ¿Por qué si es público tengo que pagar mil seiscientos euros para la mierda que recibo?”, porque realmente aquí todos tenemos la concepción de que se podría hacer muchísimo más y no se hace.

En conclusión: La participación activa estudiantil en el conjunto de la vida universitaria, más allá de las asignaturas de su titulación, es algo secundario, opcional, con poco o ningún reconocimiento académico, que puede suponer un esfuerzo económico para el estudiante, y que supone una dedicación en tiempo y esfuerzo extra al que ya deben dedicar a cada signatura ¿Y aún habrá quienes culpen a los estudiantes de “pasotismo”?

11.5.1.3. ¿Qué prioridades tiene la universidad?

Ante las dificultades existentes de la participación estudiantil universitaria podemos llegar a replantearnos cuál es el valor o importancia de la participación estudiantil, qué finalidad persigue. Por lo tanto ¿Es la participación estudiantil más allá del aula un fin en sí mismo, o por el contrario es un medio para alcanzar otros fines? Para este investigador, la respuesta es muy clara: La participación estudiantil, ya sea dentro o fuera del aula, no es una finalidad en sí misma que adorne a la universidad en donde se practique, como si de un requisito estético se tratase o que quede bien para presumir de “tener mucha vida o dinamismo universitario”. Para este investigador, la participación estudiantil dentro y fuera del aula, en las diversas vías de participación que la Universidad ofrece, es una cuestión de necesidad pedagógica, es decir, es un medio pedagógico para alcanzar una finalidad

pedagógica. Se coincide plenamente con lo declarado por Hamish Coates: “El concepto de participación estudiantil está basado en la asunción constructivista de que el aprendizaje está influenciado por cómo un individuo participa en las actividades educativas útiles” (Coates, 2005, p. 26).

La participación activa estudiantil responde, por lo tanto, a una concepción pedagógica que tiene su traducción en todos y cada uno de los componentes del currículum universitario: Metodología, contenidos, criterios de evaluación, medios, etc.; y por ende, responde, en última instancia, a una determinada concepción y modelo de Educación. Sobre ello, se trata de manera más extensa en el apartado 1.2 del capítulo primero del presente informe.

Sin embargo, a la hora de diseñar cada uno de los componentes del currículum en la universidad ¿Se ha buscado responder a la pregunta de qué Educación Universitaria queremos conseguir para nuestros estudiantes, o más bien se responde a otros intereses?

La participación de los estudiantes, entre otras maneras de enfocarla, se suele mirar desde la perspectiva de cuál es el rol de los estudiantes dentro de la Universidad (Lizzio & Wilson, 2009). Sin embargo, habría que ampliar más el foco y partir pretéritamente desde las misiones de la universidad (Formación, Investigación y Transferencia del Conocimiento), fijadas por las políticas universitarias actuales, y qué aspectos priorizan.

1. Por un lado, se ha primado la carrera investigadora de los docentes (la famosa “Anequitis”, en referencia a los criterios de la ANECA). La innovación y la calidad de la docencia pasan a ser algo marginal dentro de la carrera profesional docente universitaria, donde la evaluación de la calidad de la docencia en la UCM era voluntaria durante el periodo de trabajo de campo (cursos 2014-15 y 2015-16) y donde los quinquenios por docencia se daban de oficio simplemente por antigüedad impartiendo clases, con independencia de la calidad de las mismas. ¿Qué motivación tendría un docente, más allá del “amor al arte”, para dedicar el tiempo y el esfuerzo necesarios para innovar en su docencia, aplicar metodologías de aprendizaje activo, y utilizar estrategias didácticas a caballo entre la educación formal y la no formal? Creo que poca o ninguna. Un ejemplo de lo tratado en este punto lo muestra el testimonio de uno de los docentes entrevistados:

CG-3 – Y yo vengo aquí, y tú te metes en el aula como en un reino de taifas, como en una urna, si lo haces bien pues bien, y si lo haces mal pues mal, no pasa nada, da igual que lo hagas bien que mal que no pasa nada.

Sobre la “anequitis”, es de especial relevancia el testimonio de una de las docentes entrevistadas, cuya lectura es altamente recomendable:

D.SOU-4 – Entonces no hay participación, y sé que esta es una de las quejas desde nuestro vicerrectorado. Hipótesis: Yo pienso que también, la situación de partida

puede ser explicativa o no, pero la situación que desde mi punto de vista que yo veo es que son dos mundos paralelos, transcurre por un lado el PDI y por el otro está el estudiantado. El PDI está con la “anequitis”, es decir, lo hacemos todo dirigido a la ANECA, y al final lo que menos importa son las clases, cuando bajamos a clases. Entonces el mundo PDI va por un lado, y el mundo a nivel de proyectos de innovación y no sé qué (...), que participen estudiantes, (...) entonces va por un lado y yo pienso que es un poco también la “anequitis” esta que tenemos. (...) Y luego por otro lado está el mundo del estudiante. Es decir, el PDI está en su rol de asegurar la ANECA y a ver cómo hago cosas que se evalúen, que se valoren, y claro, lo que no se evalúa no se valora, y al final se acaba devaluando. Entonces eso es lo que pasa. Y después por otro lado está el estudiantado, que está ahí como receptor de conocimientos, y te examino, y al final es una mera transacción “vengo a darte clases y te evaluó”, y ya está, y en esto queda. Y es tal el nivel de separación tan extremo este tema, y tan patológico, diría, que llegamos a la paradoja de que, por ejemplo –te voy a poner un ejemplo clarísimo– tenemos catedráticos de Neuropsicología expertísimos en dislexia que no son capaces de desarrollar medidas o protocolos de adecuaciones y guías de buenas prácticas para sus propios estudiantes que tienen dislexia. Entonces claro, cuando hay este abismo, entre no resolver la necesidad educativa asistencial de un colectivo, cuando tú estás súper capacitado y has desarrollado investigación y tal en este tema, aquí pasa algo. Ahí lo dejo. (...) nosotros ahora somos o nuestro destino es la ANECA. Entonces todo está en función de eso. No es normal que todas las horas de nuestro día se dediquen a tener que estar escribiendo, redactando, etc., porque eso, por una cuestión de tiempo impide que podamos hacer otras cosas, impide que podamos estar con una asociación de estudiantes haciendo u organizando unas jornadas, impide otras muchas. Es decir, yo soy muy consciente de que yo hago muchas cosas que no tienen valor para la ANECA y que me llevan mucho tiempo. Entonces tomé una decisión u otra. Entonces me hace ser más feliz ser así o me hace mejor ser más coherente con mis principios o mi forma de ver las cosas. (...) ¿Pero qué estamos haciendo? Si es que no conocemos a los estudiantes. Pero por lo mismo, porque la mente no la tenemos en la comunidad, la tenemos en la ANECA y ya está. Y el estudiante viene aquí y debe percibir ese vacío, debe de percibir ese desinterés.

Además, el mismo testimonio relaciona la ANECA con el tipo de docencia que finalmente se imparte:

D.SOU-4 – Vale, hay dos, la “Anequitis” es una, y otra que está relacionada con la “Anequitis” es el modelo de profesor que hace sus clases conforme a los criterios que

ese año saca Docentia. (...) Entonces lo hace tal cual, y son los parámetros de calidad que estamos manejando, son esos, y no hay calidad pedagógica.

Entrevistador – La perspectiva pedagógica que usa el profesorado es otra barrera, la burocracia es otra barrera.

D.SOU-4 – O sea, para mí, necesitamos pedagogía, mucha. ¿Pero sabes en qué se basa? Los profesores, para mí, estamos muy alienados de nuestras responsabilidades como docentes, porque tenemos mil cosas que atender, entre ellas mucho trabajo administrativo. Yo hay veces que, a diario, puedo estar dos horas haciendo gestiones administrativas que no entiendo por qué las tengo que hacer, pero las tengo que hacer.

También es de especial interés el testimonio de otro de los docentes entrevistados, concretamente en junio de 2016, sobre cómo la ANECA afecta indirectamente, pero de forma crucial, al problema de la falta de participación y al rol que finalmente ejercen los estudiantes en la universidad:

Entrevistador – ¿Qué rol consideras que juegan los estudiantes?

D.RE – Pues yo creo que ninguno. Ninguno juega. Ninguno está jugando. Yo creo que el cliente, no. Probablemente sea por la percepción que los profesores tienen de los estudiantes, y en demasiados casos tengo la impresión de que son un mal necesario. Es decir, la docencia es algo que hay que hacer, pero no es algo que se quiera hacer ni que tenga ningún interés. Por ejemplo, esto se ve en el tema de evaluación de la ANECA. La ANECA te evalúa y lo que más peso le da es a la investigación; con lo cual, lo que más tiene que preocuparse un profesor universitario si quiere progresar en su carrera académica es en la investigación. Otro ejemplo, el tema de evaluación de los tramos, evaluación de los tramos de sexenios que eso lo tiene investigación, se los evalúan en función de dónde publicas; si publicas en las mejores revistas tienes un sexenio, si no públicas no lo tienes. Para conseguir un tramo de DOCENTIA lo único que necesitas son seis años de docencia, nada más. Hasta este año la docencia en esta facultad no se evalúa, se evalúa voluntariamente, pero ya el año que viene va a ser obligatorio, pero hasta ahora era voluntaria. (...) Pero lo van a cambiar. Van a hacer cosas diferentes. Va a ser por tramos de tres años. Van a hacer algunos cambios en las evaluaciones del profesorado. (...) O sea, a nivel de toda la Universidad. Sí, sí, esto viene del Vicerrectorado de Calidad. Yo creo que es una cosa muy importante. Me parece que puede darle la vuelta al asunto. Es decir, probablemente nos acerquen más al plano de cliente.

El mismo testimonio subraya cómo la ANECA configura la carrera docente universitaria, la formación inicial de los docentes universitarios y hasta su identidad profesional, todo dirigido

a la investigación, y en la que la docencia o el crear una cultura de participación en la propia comunidad universitaria son cuestiones que quedan muy lejos de los criterios de la ANECA:

D.RE – De cara al profesorado, yo creo que hay también cosas que hacer. Por ejemplo ¿qué es un profesor universitario? ¿no? Es una buena pregunta que tendríamos que hacernos. Pues podemos responder con lo que la ANECA nos dice que es un profesor universitario. Porque si tú quieres ser profesor universitario lo que tienes que hacer es amoldarte a lo que te está pidiendo la ANECA. De hecho, cuando uno empieza un doctorado pues tiene que leerse cuáles son los requisitos que te pide la ANECA, pues porque no son requisitos que los hagas en una tarde, son cosas que requieren mucho tiempo hacerlos, por lo cual hay que ir poco a poco, cumpliendo esos requisitos. No solamente son requisitos, de lo que pide la ANECA, sino que te están conformando una identidad, de qué vas a hacer si quieres ser profesor universitario ¿puede hacer otras cosas? Bueno, si el tiempo te lo permite, porque la verdad es que para hacer todo lo que te pide la ANECA no vas a tener mucho más tiempo. Y si nos fijamos en ese tipo de cosas que nos pide la ANECA, no hay nada que nos lleve a crear una cultura del aprendizaje, una cultura universitaria dentro de las facultades. Con lo cual repensar esos requisitos desde el punto de vista de la cultura universitaria, pues puede ser algo positivo ¿no? La formación del profesorado universitario, es decir, si tú vas a ser parte de la universidad con las becas de Formación de Personal Universitario, pues quizás también podamos pensar algo para los becarios FPU, que participen de alguna manera en este tipo de actividades: “usted tiene que hacer la tesis, que es lo más importante, porque si no, no puede usted dedicarse a esto, opcionalmente –bueno, ya no sé si es obligatorio, antes era opcional– puede dar docencia, también es importante, pero ya está, esto es lo fundamental ¿No hay que hacer otro tipo de cosas? Bueno, pues, a lo mejor cabría repensarlo también. Y básicamente, pues es lo que te puedo decir.

En la misma línea que los testimonios anteriores, un representante de estudiantes entrevistado y participe en un Departamento como estudiante de doctorado señala cómo la priorización de la investigación por la ANECA choca con tener como prioridad la docencia o la participación estudiantil:

RE-8 – Otro tema importante, el profesorado tampoco puede dedicar tanto tiempo a su preparación de docencia, a su preparación de clases, actividades o de acciones que tengan que ver más quizás con la participación fuera del aula o, por ejemplo, ir de excursión al museo de no sé qué que tiene que ver con mi asignatura, porque hay que dedicar mucho tiempo a la investigación que es por lo que se les está evaluando y por lo que luego se le va a pagar, cuando es profesor universitario. Por supuesto, yo creo más bien en una fórmula de cómo mínimo del 50% ¿no?

Entrevistador – Claro, la ANECA, la evaluación de la ANECA, que es donde tiene más peso la carrera de investigación que la propia acción docente.

RE-8 – Claro, es que es eso. (...) También cuanto más tiempo le tienes que dedicar a esa investigación pues también no tienes tiempo para..., lo decía ayer una compañera, me dice: “yo ahora que me tengo que poner, a mí lo que me gustaría es la preparación de clases y el seguimiento de todo eso”, pero ahora se tiene que poner para acreditarse a publicar un montón y sabe que eso es tiempo que no va a tener para lo otro.

2. Por otra parte, los intereses corporativos de los propios docentes en la lucha entre Departamentos por la financiación de los mismos, ligada en parte a la carga de horas docentes (horas de docencia de asignaturas), por lo que a más carga docente más financiación; la cual a su vez es importante también de cara a financiar la investigación de los grupos docentes de cada departamento. Se vuelve así, nuevamente, al punto 1: La prioridad de la investigación frente a la innovación y la calidad docente.

Sobre la lucha entre Departamentos por lograr más carga docente, resulta de especial interés el testimonio de uno de los representantes de estudiantes entrevistado (precisamente en un departamento):

RE-8– (...) en los momentos del diseño de planes de estudio los departamentos luchan por la carga docente porque eso significa créditos que esos profesores impartan clases, carga docente y trabajo para ellos. O sea, si un departamento no estuviese en esas reuniones y de repente pasan de, imaginemos, 300 horas de carga docente a 200, hay profesores que no tienen carga docente. Eso es interesante ¿No? Entonces, creo que también tiene que ver el tema con luchas políticas súper evidentes entre los departamentos. Por supuesto todos quieren dar cuanta más carga docente mejor, aunque luego haya otros problemas de: “tenemos mucha carga docente pero no tenemos profesores contratados, entonces tenemos mucha carga de trabajo”. Eso es otro tema, pero bueno vamos solamente con el que estamos hablando ya de luchas políticas por intereses particulares de, por supuesto, cada departamento el suyo, de luchar por la carga docente, y no bajo el criterio del interés que tenga la formación del alumno. Porque sí que por ejemplo mira, imagínate que dijésemos que cada curso universitario de 60 créditos son 40 de 4 asignaturas troncales, o bueno vamos a poner 5 o 6 troncales y obligatorias, y lo demás en optativas, tanto puedes cubrir con optativas que te ofrezcan la Facultad como en congresos, en participación....

Entrevistador – ¿Que también te ofrezca la universidad?

RE-8– Eso es, que también te ofrecen.

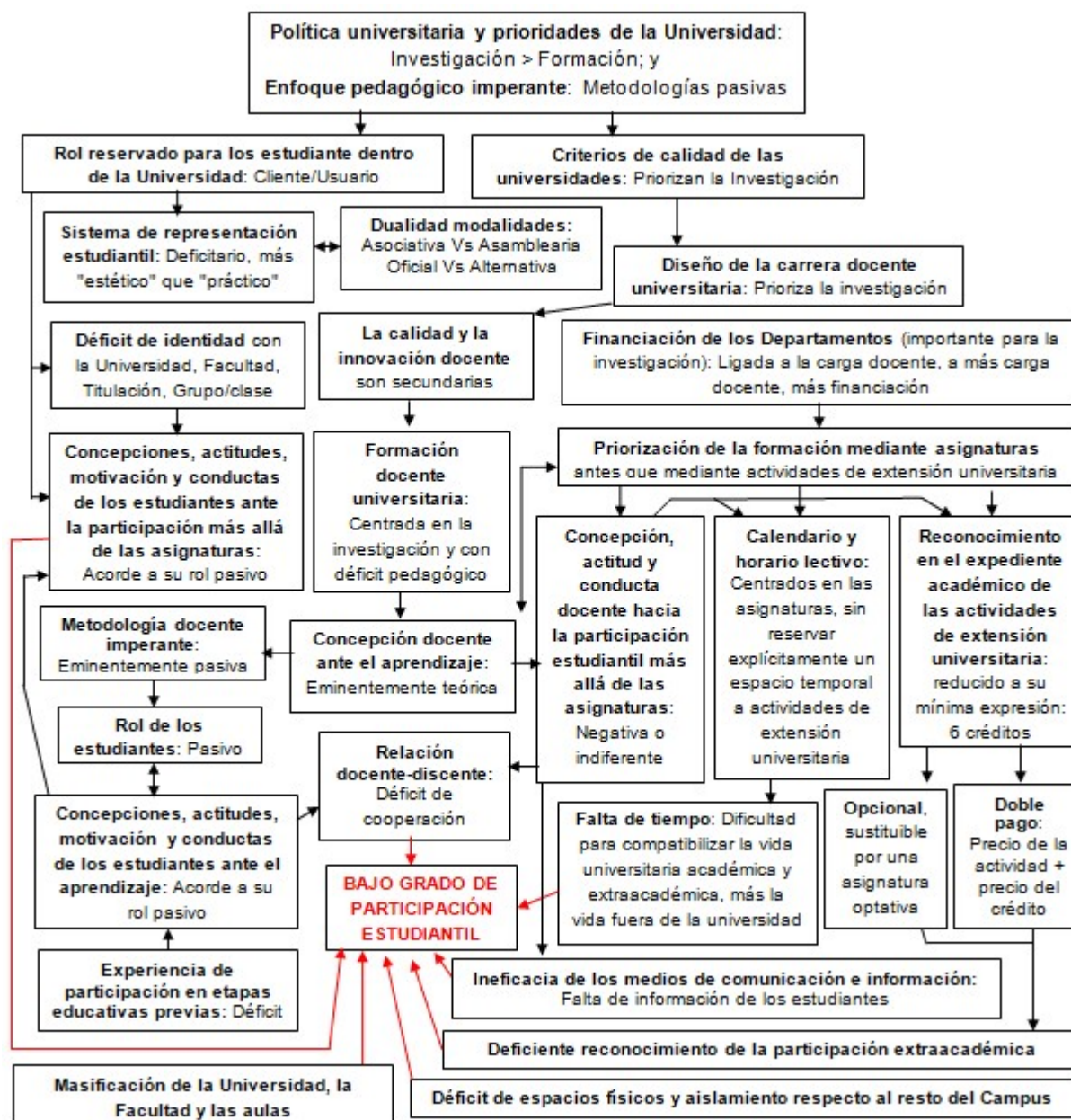
En consecuencia, si lo que prima es la investigación, para dicha investigación es importante la financiación de los Departamentos, y para dicha financiación es importante la máxima carga lectiva docente ¿Qué motivación hay para que los 6 créditos que un estudiante puede conseguir mediante la participación de actividades de extensión universitaria, en vez de ser un máximo pase a ser un mínimo y se amplíen a 9 o a 12 créditos como máximo, por ejemplo? ¿O qué motivación habría para que dichos 6 créditos, en vez de poder superarse mediante una asignatura optativa más, tengan que superarse obligatoriamente, como parte de la formación universitaria establecida, mediante dichas actividades elegidas libremente por cada estudiante? Creo que pocas o ninguna.

Por lo tanto, si la prioridad es la investigación y la docencia queda en segundo lugar, lo que se consigue es que la calidad de la formación universitaria, dentro de la cual está incardinada la participación estudiantil activa, tanto dentro como fuera del aula, también se vea relegada a segundo plano. Entonces ¿A quién le importa si los estudiantes participan más o menos? A la ANECA no, y por lo tanto a todo lo que se vea condicionado por la ANECA, tampoco: Ni a la carrera profesional docente, ni a la metodología docente, ni al diseño de los Planes de Estudios, ni a los criterios establecidos para el reconocimiento académico de créditos en el expediente académico por participación estudiantil en determinadas actividades, etc.

A modo de síntesis gráfica, en la figura 11 se hace una propuesta de la jerarquía y las relaciones de los principales factores que, en conclusión, dificultan la participación estudiantil universitaria.

En conclusión: Mientras que, de las tres misiones de la Universidad (Formación, Investigación y Transferencia del Conocimiento), la Formación esté subordinada a la Investigación, cualquier iniciativa dirigida a la innovación, a la mejora de la calidad pedagógica de la Universidad y al fomento de una cultura de participación estudiantil universitaria, se estrellará constantemente con la “Aniquitis” o la “Anecracia” impuesta desde la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y las políticas vigentes en materia de Universidad. De todo lo anterior, además, podemos concluir, coincidiendo con las tesis del materialismo dialéctico de Marx y Engels, que son las condiciones materiales de los docentes y de los estudiantes (económicas, laborales, normativas, etc.) las que en última instancia condicionan la cultura de participación de los mismos. En síntesis: Las políticas universitarias y las condiciones materiales derivadas de ellas se encuentran al final del hilo de las principales causas del déficit de participación estudiantil universitaria.

Figura 11. Diagrama de la jerarquía y las relaciones de los principales factores que dificultan la participación estudiantil universitaria



Fuente: Elaboración propia.

11.6. Propuesta de medidas necesarias para fomentar la participación estudiantil universitaria en la Facultad de Educación de la UCM

Llegamos, pues, al punto en el que se pretende dar respuesta a la pregunta central de la investigación de cara a la culminación de los objetivos de la misma: ¿Cuáles son las mejores estrategias para favorecer la mejora de la participación activa, democrática e inclusiva de la comunidad educativa universitaria de la Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado de la UCM en la misma, con especial atención en la participación de los estudiantes?

En respuesta a esta pregunta, a partir de los datos recopilados en el capítulo 7 del presente informe y de los resultados del trabajo de campo expuestos en los capítulos 9 y 10, se ha elaborado una propuesta de 33 medidas, a distintos niveles de acción, para fomentar la participación estudiantil universitaria en la Facultad de Educación de la UCM:

A. Medidas a nivel extra-universidad, ligadas a las políticas universitarias:

- 1º. Rediseñar los criterios de la ANECA de evaluación y acreditación docente y, por lo tanto, rediseñar la carrera profesional docente universitaria para que la calidad y la innovación pedagógica en la docencia sean aspectos de la máxima prioridad, y no estén subordinadas a la investigación.
- 2º. Reformar la formación inicial y continua docente universitaria, incluyendo aspectos de calidad e innovación pedagógica de la docencia (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015).

B. Medidas a nivel macro, dentro del margen de autonomía de las propias universidades:

- 3º. Iniciar, desde los órganos de gobierno competentes de la UCM, un proceso abierto de reflexión, debate y redefinición del modelo educativo de la UCM, en el que participe activamente el conjunto de la comunidad educativa de la Universidad. Los principales objetivos que podrían tener en consideración serían:
 1. Priorizar como función de la Universidad la formación de los estudiantes, superando su actual papel secundario en comparación con la función investigadora.
 2. Concebir a la Universidad como una comunidad educativa y como un espacio de participación, formación y desarrollo.
 3. Asumir un modelo de educación universitaria integral más allá de lo que las asignaturas ofrecen, que sea científica y a la vez humanística.
 4. Apostar por un modelo pedagógico basado en el aprendizaje centrado en el estudiante y las metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje,
 5. Asumir el principio de aprendizaje a lo largo de la vida e incluir dentro del núcleo de la educación universitaria aquello considerado hoy en día como extracurricular o de extensión universitaria (Rodero, et al., 2012; Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015; Sundberg, 2018).
 6. Realizar una apuesta decidida por la calidad pedagógica docente.
 7. Apostar por un modelo de gestión y gobierno de la Universidad más democrático, que considere al conjunto de miembros de la Universidad como parte de una misma comunidad, y que supere el imperante modelo gerencialista (Santos Guerra, 2003) que trata al estudiante como un cliente o usuario pasivo en vez de como un miembro activo y participativo de la comunidad universitaria.

- 4º. Asumir por parte del cargo de Vicerrector/a de Estudiantes, como principal función, el fomento y dinamización de la participación estudiantil de la Universidad.
- 5º. Que el Vicerrectorado de Estudiantes, con la implicación de la Casa del Estudiante y la participación activa de la Delegación Central de Estudiantes y de las diferentes asociaciones estudiantiles con presencia en la UCM, realice su propio estudio diagnóstico periódico dirigido a evaluar y conocer el estado de la participación estudiantil en las diversas vías y ámbitos de participación en la vida universitaria de la UCM (UPM, 2010; Trowler, 2010), contemplando las diferentes modalidades, rangos, dimensiones y factores o variables explicativas, y desglosando los datos por centros, titulaciones, cursos y diferentes características demográficas de los estudiantes (Edad, sexo, origen, situación laboral, tipo y proximidad de su residencia durante el curso, nivel socioeconómico, etc.).
- 6º. De manera complementaria a la anterior propuesta, que desde el Vicerrectorado de Estudiantes, con la implicación de la Casa del Estudiante y la participación activa de la Delegación Central de Estudiantes y de las diferentes asociaciones estudiantiles con presencia en la UCM, en base al antedicho estudio diagnóstico, elabore su propio plan para el fomento de la participación estudiantil en el conjunto de la vida universitaria de la UCM, al igual que otras universidades españolas ya han hecho (Por ejemplo: La Universidad de Cádiz, la Universidad del País Vasco, la Universidad Politécnica de Madrid o la Universidad de Sevilla), para ser aprobado por el órgano competente de la UCM. Dicho plan deberá someterse a un seguimiento y actualizarse en base a los periódicos estudios diagnósticos (Rodero, et al., 2012; Bernaras, et al., 2012; US 2019).
- 7º. Aumentar la cantidad, la variedad y la calidad de las actividades de extensión universitaria o extracurriculares (Parés, et al., 2012c).
- 8º. Eximir del pago de tasas el reconocimiento de créditos por participar en las actividades de extensión universitaria contempladas en el Reglamento de Reconocimiento de Créditos a los Estudiantes de Titulaciones de Grado de la UCM del (Acuerdo del Consejo de Gobierno de fecha 5 de julio de 2016; BOUC nº 18, del 16 de septiembre de 2016), para sí evitar el frecuente doble pago (de la tasa más de la actividad) que encarece estas vías de participación.

C. Medidas a nivel medio, que pueden tomar los principales responsables académicos de la Facultad:

- 9º. Asumir por parte del cargo de Vicedecano/a de Estudiantes, como principal función, el fomento y dinamización de la participación estudiantil de la Facultad (Parés, et al., 2012c; Rodero, et al., 2012).
- 10º. Que la Junta de Centro proponga la reforma de los planes de estudios de los títulos de Grado impartidos en la Facultad de Educación, para contemplar en las memorias

verificadas de cada titulación el aumento del límite del reconocimiento de 9 créditos optativos, como máximo, en los expedientes académicos de los estudiantes de cara a la obtención de la titulación, por participar en las actividades de extensión universitarias contempladas en el Reglamento de Reconocimiento de Créditos a los Estudiantes de Titulaciones de Grado de la UCM del (Acuerdo del Consejo de Gobierno de fecha 5 de julio de 2016; BOUC nº 18, del 16 de septiembre de 2016).

- 11º. Comenzar a fomentar la participación activa del estudiantado desde el primer día que pisan la Facultad en las Jornadas de Acogida a los nuevos estudiantes al inicio de curso (Parés, et al., 2012c). Para ello es muy importante la participación en la organización y realización del evento de los estudiantes que asumen cargos de representación, pertenecen a alguna asociación estudiantil de la Facultad o participan de alguna iniciativa de participación estudiantil como el Club Deportivo, el Coro, el Huerto, un grupo de Teatro, la Asamblea, etc. Para ello es necesario superar el actual modelo de la Jornada centrada en aspectos académicos formales en exclusividad, sin dar margen a otras cuestiones de la vida universitaria. La parte de bienvenida formal por parte de los responsables académicos del Decanato, SOU y Coordinadores de Grado debe dar paso a una acogida realizada por los propios estudiantes más veteranos e implicados dentro de la vida de la comunidad universitaria. La mejor bienvenida a un estudiante novato, más que de la mano de un docente con cargo, será por parte de otro estudiante que hable “su mismo idioma”.
- 12º. Tener como política a seguir el incluir a los estudiantes, participando de forma activa, en la organización de aquellas actividades o eventos de carácter extraacadémico que se organicen en la Facultad, como ya se viene haciendo en algunos ejemplos de Jornadas, Congresos o actividades del SOU o de La Casa del Estudiante. Es importante ver al estudiante como alguien con el que se puede y es deseable cooperar en pro de un bien común. Es imprescindible superar cualquier tipo de prejuicio o recelo hacia los estudiantes. Eventos tan señalados como Semanas Solidarias, Semanas Culturales o Jornadas de Acogida al nuevo estudiantado al inicio de curso, deben organizarse con la participación protagonista de estudiantes. Dicha participación no sería como simples voluntarios o mano de obra barata, sino partiendo, al menos, de su voz.
- 13º. Fomentar dentro del propio colectivo docente la participación en actividades y eventos abiertos a toda la comunidad de la Facultad, con el objetivo de crear lazos y construir comunidad educativa, fomentar la cohesión, el trabajo en equipo y la cooperación entre docentes, y, de paso, que sirva para predicar entre los estudiantes la participación activa con el ejemplo de sus docentes.
- 14º. Fomentar la constitución de una Delegación o Consejo de Estudiantes de la Facultad, con reglamentación propia más allá de la actual reglamentación de la Delegación de Estudiantes Central de la UCM, y partiendo de la participación activa y protagonista de

los propios estudiantes de la Facultad. Dicha Delegación o Consejo ha de servir como plataforma de cooperación entre los diversos representantes de estudiantes de la Facultad y como plataforma desde la que estar en permanente contacto con el conjunto de estudiantes. El modelo de organización de dicha Delegación es aconsejable que esté a caballo entre el asambleario y el representativo (Parés, et al., 2012c), adoptando las ventajas y rechazando las carencias de ambos modelos, que funcione de forma abierta y horizontal, con espacios propios de democracia directa (asamblea), y espacios de democracia representativa (una coordinación de representantes o mediante la formación de comisiones).

- 15°. De manera complementaria a la anterior medida, se recomienda elaborar un Reglamento de Centro propio de la Facultad de Educación, más allá del Reglamento de Centros y Estructuras de la UCM, desde el cual poder reglamentar debidamente la figura de los estudiantes Delegados de clase o grupo, estableciéndose de manera oficial sus funciones, sus derechos, sus obligaciones, el periodo de mandato, el procedimiento de elección, etc. (Bernaras, et al., 2012). La figura del Delegado/a de clase es básica para un correcto funcionamiento del sistema de representación estudiantil, además de servir como vía para canalizar una comunicación bidireccional entre los estudiantes de cada clase y los docentes con cargos de responsabilidad académica.
- 16°. Facilitar, desde el Decanato, que en el apartado web de la Facultad aparezcan datos de contactos de todos los representantes de estudiantes de la Facultad para que cualquier estudiante puede contactar con ellos (UPM 2010; Bernaras, et al., 2012; US 2019).
- 17°. De forma complementaria a la anterior medida, que desde el Decanato se incluya en el apartado web de la Facultad toda la información en referencia a la representación estudiantil (Órganos con representación estudiantil, normativa relacionada con la misma, funciones, deberes y derechos de los representantes de estudiantes, etc.), al asociacionismo estudiantil (Asociaciones vigentes y forma de contacto, normativa, etc.) y toda la información actualizada en relación a la participación de los estudiantes en los diversos ámbitos: Deportivo, Cultural, Voluntariado, Formativo, etc. (UPM 2010; Bernaras, et al., 2012; US 2019).
- 18°. Crear un espacio en el Campus Virtual común a todos los estudiantes de la Facultad, con foros compartidos, como medio de encuentro y comunicación on-line de los estudiantes; además también podrían crearse espacios homólogos para cada una de las titulaciones y por cursos (Rodero, et al., 2012).
- 19°. Que el Vicedecanato de Estudiantes asuma como una función propia la publicidad de las diversas convocatorias electorales universitarias en las que el estudiantado tiene derecho a sufragio, ya sea activo o pasivo, contemplando toda la información necesaria para participar, con tiempo suficiente y a través de diversos medios de comunicación, buscando la máxima eficacia en la difusión.

- 20°. Ya sea desde el SOU o desde el Vicedecanato de Estudiantes, que se haga una política de difusión de información de interés general para el estudiantado (noticias, oferta de actividades, etc.), a través de los diversos medios de comunicación a disposición de la Facultad (Parés, et al., 2012c), y de manera preferente a través del “boca a boca”, ya sea mediante docentes y/o delegados de clase. Además, sería recomendable que se elaborara un protocolo de difusión de la información buscando evitar la saturación y eligiendo en cada caso el mejor medio o momento para la difusión (Rodero, et al., 2012).
- 21°. Desde el Decanato, se podría poner en marcha una acción formativa (ya sea en formato seminario, taller, etc.) dirigida a capacitar a los nuevos representantes de estudiantes en todos aquellos aspectos ligados a sus funciones de representación (Rajani, 2001; Urraca, 2005; Lizzio & Wilson, 2009; UPM, 2010; Parés, et al., 2012b; Soler, et al., 2012; Bernaras, et al., 2012; Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015; Sundberg, 2018; US, 2019). Algunos de los temas objeto de esta formación podrían ser: legislación y normativa universitaria, financiación de las universidades, procesos de garantía de la calidad, estructuras organizativas y gobierno de las universidades, sistemas universitarios internacionales, derechos y deberes de los estudiantes, etc.
- 22°. Que la Comisión de Calidad de las titulaciones de la Facultad abra públicamente el proceso de selección de los estudiantes miembros de las comisiones de Calidad y Coordinación de las titulaciones a todos los estudiantes de la Facultad, mediante un proceso con la publicidad y las garantías democráticas suficiente para que los estudiantes miembros de dichas comisiones realmente sean representantes de sus compañeros en dichos órganos. Ello puede hacerse mediante la reforma del Reglamento de Funcionamiento de la Comisión de Calidad de la Facultad y de las Comisiones de Coordinación de sus Títulos (Sundberg, 2018).
- 23°. Que el SOU sea una unidad administrativa de la UCM con presupuesto y personal contratado propio y que disponga de un despacho en una zona de la Facultad más centrada y accesible, acorde con la importancia de su papel.
- 24°. Que desde la Coordinación Académica del Decanato se establezca en el calendario lectivo anual determinados días y horas reservados para la celebración de ciertos eventos importantes en los que los estudiantes deberían participar sin que les coincida con horario de clase, como por ejemplo Jornadas de Salidas Profesionales, la Semana Cultural, etc. Esta medida también sirve para reservar en el horario de cada grupo, con la periodicidad que se estime, tiempo para la realización de las mentorías grupales del SOU.
- 25°. Que desde la Coordinación Académica del Decanato, de manera explícita, se reserve en el horario lectivo semanal un espacio común a todas las titulaciones de la Facultad, o al menos común a una misma titulación o curso, para la realización de actividades de extensión universitaria, facilitando así la conciliación con la asistencia a clase (Rodero, et

al., 2012; Bernaras, et al., 2012).

26º. Establecer desde el Decanato, como política propia, facilitar el acceso y utilización de las aulas e instalaciones de la Facultad con las menores trabas burocráticas posibles a los estudiantes que así lo requieran, para desarrollar sus propias iniciativas de participación.

D. Medidas a nivel micro, que pueden tomar los docentes dentro de su libertad de cátedra:

27º. Apostar decididamente, en el marco de las asignaturas, por estrategias metodológicas docentes de aprendizaje activo, centrado en los estudiantes (Galán Palomares y Pietkiewicz, 2015; Sundberg, 2018), a caballo entre la formación formal y la no formal, donde las horas de clases prácticas lo sean de verdad y no se limiten en exclusiva a la docencia dentro del aula. Un ejemplo de ello es el Huerto Ecológico del SOU o el Coro de la Facultad (incardinada en una materia de Musicología). Otro ejemplo de dichas estrategias metodológicas activas es el Aprendizaje Servicio (ApS), que une en sí misma el aprendizaje de la teoría mediante la práctica.

28º. Fomentar entre sus estudiantes el participar en actividades de extensión universitaria o extracurriculares relacionadas con las asignaturas que imparten o con la titulación, ya sea como parte de las actividades evaluables dentro de las signaturas o como actividades puntuables, opcionales y complementarias de las asignaturas impartidas.

29º. De manera complementaria a la medida anterior, fomentar entre sus estudiantes el participar en actividades de extensión universitaria o extracurriculares, que aunque no sean evaluables o puntuables para las asignaturas, al menos que no se penalice la falta de asistencia obligatoria a las clases y que se puedan recuperar mediante tutorías, por ejemplo.

E. Medidas a nivel micro, que pueden tomar los estudiantes con interés en fomentar la participación de sus compañeros y compañeras:

30º. Los representantes de estudiantes han de tomar la iniciativa a la hora de fomentar la participación estudiantil. Para ello pueden proponer medidas al Rectorado, al Decanato y demás organismos de la Universidad, dirigidas a mejorar la participación estudiantil, comenzando, por ejemplo, por mejorar el sistema de representación de estudiantes. Para ello es importante ver a los docentes como personas con las que se puede y es deseable cooperar en pro de un bien común. Es imprescindible superar cualquier tipo de prejuicio o recelo hacia los docentes.

- 31º. Los representantes de estudiantes han de buscar formas para estar en contacto directo con sus compañeros/as, mediante mecanismos de comunicación, ya sean oficiales (email de la UCM) o alternativos (RR.SS., etc.). (Bernaras, et al., 2012).
- 32º. Los representantes de estudiantes han de buscar mecanismos para coordinarse entre ellos, ya sea mediante asambleas, asociaciones o Delegaciones/Consejos estudiantiles, siendo ésta última opción la más idónea.
- 33º. Respecto al modelo de organización estudiantil, apostar por un modelo híbrido entre el asociativo y el asambleario (Parés, et al., 2012c), que adopte las ventajas y rechace las carencias de ambos modelos. El resultado serían, por un lado, asociaciones estudiantiles formalmente reconocidas por la Universidad que funcionen de la forma más abierta y horizontal y, por otro, asambleas de estudiantes que, además de funcionar como un grupo abierto a todo el mundo, tenga mecanismos de toma de decisiones con las suficientes garantías democráticas como para evitar la discriminación a las minorías discrepantes, evitando así caer en el sectarismo y facilitando la supervivencia de las propias asambleas a lo largo del tiempo.

Como conclusión final a esta lista de medidas, hago mías las palabras de Richard Merhi (2011, p. 8) sobre la participación estudiantil universitaria: 1. Ésta no es una utopía, aunque quede mucho por hacer, 2. Es responsabilidad de todos los sectores universitarios (estudiantado, gestores, docentes, políticos, etc.), y 3. Beneficia tanto al estudiantado como a la propia universidad.

11.7. Límites metodológicos y líneas futuras de investigación

Si queremos ver el “bosque” en su totalidad, no basta con abrir el foco y observar una panorámica, sino que también hay que ampliar la “resolución” de la imagen y hacer “zoom” de tal manera que podamos superar el “pixelado” y ver con nitidez cada árbol; y a su vez, no basta con “fotografiar” desde una única perspectiva, sino que es necesario recorrer el “bosque” y fotografiar el mayor número posible de puntos de vista, tanto desde dentro y desde fuera del mismo, como desde cada punto cardinal. Es una labor ardua pero necesaria si queremos evitar confundir al “árbol” con el “bosque” (simplificación) y el “bosque” con el “árbol” (generalización).

En la presente investigación se ha pretendido la cuadratura del círculo: Amplitud (un foco amplio y una panorámica general) y profundidad de análisis (nitidez del detalle particular) al mismo tiempo. Una misión titánica, impropia del objetivo principal de una tesis doctoral (la formación en investigación de un doctorando que no deja de ser un mero aprendiz novato) y fuera del alcance de la labor de una única persona, principiante en la materia; pero sin embargo, es acorde al grado de pasión y curiosidad por explorar el problema de investigación y hallar respuestas y soluciones. Desgraciadamente el objetivo se ha

alcanzado a medias. Por una parte es cierto que se ha alcanzado una visión mucho más amplia sobre el fenómeno de la participación estudiantil en comparación con otros estudios consultados anteriores: Al respecto se ha producido un avance. Pero por otro lado, aunque el esfuerzo por realizar un análisis profundo ha sido titánico, resulta inabarcable analizar en profundidad cada “árbol” del “bosque”, aunque al menos se ha logrado señalar la variedad de “árboles” existentes y sus rasgos principales (Vías, Ámbitos, Modalidades y Rangos) y de posibles factores explicativos y soluciones del problema a estudiar, desde una perspectiva más amplia que la simple foto de un único “árbol” y más profunda que una simple “panorámica” desde lejos y desde fuera del “bosque”. Por lo tanto, a pesar de las carencias, se sientan las bases para poder avanzar en profundidad, teniendo siempre en cuenta la totalidad del fenómeno.

La presente investigación se caracteriza por una metodología cualitativa, con un muestreo intencional (de un único estudio de caso y estadísticamente no representativo) con un diseño metodológico abierto, con unas categorías de análisis abiertas y de naturaleza exploratoria, derivativa, inductiva y parcialmente descriptiva, que ha sido útil para identificar conceptos (Concepto de *Cultura de la Participación*), identificar variables promisorias (Las Tipologías, las Dimensiones y las Categorías de la participación), sugerir postulados verificables (Los Factores de la participación), proponer un marco teórico en base a dichas variables y postulados, y establecer prioridades para investigaciones posteriores (Resolución de factores dificultadores y comprobación de factores facilitadores y medidas de mejora del problema).

Por una parte, la limitación metodológica más importante del estudio es el posible sesgo del investigador en el análisis o interpretación de los datos, y más al no haberse realizado una triangulación en el análisis de los datos al ser la investigación un trabajo exclusivamente individual por su naturaleza como tesis doctoral, que impide que pueda ser un trabajo coral o colegiado. En investigación en Ciencias Sociales, y especialmente en investigaciones eminentemente cualitativas como la presente, el principal “instrumento” de investigación es el investigador mismo. Para poder hacer ciencia es necesario procurar ser objetivo, ello requiere: ser honesto y humilde intelectualmente, estar dispuesto a cuestionarse los propios preceptos, estar dispuesto a acogerse al beneficio de la duda y ser crítico con la idea (hipótesis) de partida. Hay que huir de dogmas, hay que huir de “verdades” absolutas, hay que huir de autocomplacencia intelectual. La investigación debe cambiar la propia forma de pensar del investigador (evolucionar). Todo ello ha estado presente permanentemente durante la realización de la investigación.

Por otra parte, al ser una investigación que tiene como una de sus principales fuentes de información el testimonio de los sujetos participantes, otra limitación metodológica es la

existencia de diferentes niveles de profundización en el análisis realizado por los distintos sujetos entrevistados. Hay análisis más profundos, otros menos. Los hay que abarcan más, y los hay que abarcan menos. Todo depende de la experiencia, el punto de vista y la concienciación de cada cual sobre el tema. Durante la realización de las entrevistas y los grupos de discusión se ha podido observar que, aquellas personas entrevistadas que transmitían una mayor concienciación respecto a la problemática de la carencia de participación estudiantil, son a su vez los que hicieron un análisis más amplio y profundo sobre el mismo.

En consecuencia, el siguiente paso a dar en la investigación del tema y el problema planteados sería complementar el ciclo de investigación iniciado con otras investigaciones que sean cuantitativas (y estadísticamente representativas), con un diseño metodológico cerrado, con unas variables cerradas y con un enfoque descriptivo más riguroso que permita inferir correlaciones estadísticas entre variables. Para cerrar el ciclo de investigación, a partir de las correlaciones estadísticas resultantes y de las hipótesis que se generen sobre la causalidad que indiciariamente arrojen los estudios cuantitativos, sería recomendable nuevos estudios cualitativos que exploren, nuevamente, las posibles causas para verificarlas o descartarlas finalmente, ampliándose así el marco teórico al respecto. En definitiva, sería necesario completar el ciclo de investigación inductiva-deductiva del diseño metodológico inicial propuesto para la presente investigación, pero finalmente no realizado por completo.

Finalmente, las posibles líneas de investigación futuras que se proponen son las que se exponen a continuación:

- a) Estudiar el grado de participación de los estudiantes en otras facultades de la UCM, con el objeto de poder tener datos comparables y datos globales de toda la UCM.
- b) Estudiar el grado de participación estudiantil en cada una de las vías y ámbitos de participación, con el objeto de tener datos cuantificables al respecto.
- c) Estudiar las relaciones potenciales entre el grado de participación estudiantil en dichas vías y posibles variables, como por ejemplo: Situación laboral; tiempo mínimo necesario en el traslado entre el Campus y su vivienda de residencia durante el curso; edad; sexo; grado de vocación por los estudios matriculados; grado de sentido de pertenencia o identidad con la Universidad, Facultad, o grupo/aula; rol que siente jugar (Cliente, usuario, miembro de la comunidad universitaria, otro); grado de conocimiento sobre los órganos de gobierno de la Universidad; grado de conocimiento sobre la representación estudiantil; grado de valor o utilidad que se le da a participar en actividades de extensión universitaria; etc.
- d) Estudiar qué medidas se están tomando, a nivel UCM y en cada centro, dirigidas a fomentar la participación estudiantil, con el objeto de buscar buenas prácticas al respecto.

- e) Estudiar la potencial correlación entre el grado de participación de los estudiantes de la UCM con las valoraciones de sus docentes respecto a la participación estudiantil en las diversas vías y ámbitos de participación, sus concepciones sobre el rol que juegan los estudiantes en la universidad, sobre el rol que deberían jugar y sobre metodologías docentes y el aprendizaje de los estudiantes (¿Cómo se aprende? Y ¿Cómo ha de ser la docencia o enseñanza?).

Vale.

Referencias bibliográficas

- ACER. (2012). *The Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE) 2012 Institution Report*. Recuperado de https://www.acer.edu.au/files/AUSSE_2012_Institution_Report.pdf
- ACER. (2012b). *AUSSE 2012 Australasia University Executive Summary Report*. Recuperado de https://www.acer.edu.au/files/AUSSE_2012_Australasia_University_Executive_Summary.pdf
- ACER. (2012c). *AUSSE 2012 Australasian University Report Results*. Recuperado de https://www.acer.edu.au/files/AUSSE_2012_Australasia_University_Report.pdf
- ACER. (2012d). *Student Engagement Questionnaire*. Recuperado de https://www.acer.edu.au/files/AUSSE_2012_SEQ.pdf
- ACER. (2012e). *Postgraduate Student Engagement Questionnaire*. Recuperado de https://www.acer.edu.au/files/AUSSE_2012_PSEQ.pdf
- ACER. (2012f). *Staff Student Engagement Questionnaire*. Recuperado de https://www.acer.edu.au/files/AUSSE_2012_SSEQ.pdf
- AEDEANEE. (2011). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva – Recomendaciones para la puesta en práctica*. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-ES.pdf
- AEDEANEE. (2011b). *Participation in Inclusive Education – A Framework for Developing Indicators*. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators_Participation-in-Inclusive-Education.pdf
- AERA. (2011). The Code of Ethics of American Educational Research Association. *Educational Researcher*, 40(3), pp. 145–156. DOI: 10.3102/0013189X11410403
- Almorza, D. y Del Río, L. (2011). *Plan integral de participación del alumnado de la Universidad de Cádiz: Introducción, descripción y diagnóstico de la situación actual*. Cádiz: Universidad de Cádiz. Recuperado el 10-09-2016 en: http://www.uca.es/recursos/doc/Unidades/Gab_Com_Mark/oficina_prensa/1524789736_842011152317.pdf
- Almorza, D. y Del Río, L. (2011b). *Plan integral de participación del alumnado de la Universidad de Cádiz: Objetivos y medidas*. Cádiz: Universidad de Cádiz. Recuperado de http://www.uca.es/recursos/doc/Atencion_al_Alumnado/NORMATIVA/121483293_2672011132542.pdf
- Anduiza, E. y de Maya, S. (2005). *La qualitat en la participació: una proposta d'indicadors*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/405.pdf>

- ANECA. (2015). *Criterios y directrices para la garantía de la calidad 2015*. Recuperado de http://www.aneca.es/content/download/13305/164819/file/DOCENTIA_nuevadoc_v1_final.pdf
- Arana Llera, M. B. (2012). *Comunidades Académicas Universitarias y Políticas Públicas en Educación Superior en Argentina. Una perspectiva antropológica (1992 - 2012)* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España. Recuperado de https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/660330/arana_llera_marta_beatriz.pdf?sequence=1
- Ariño, A. y Llopis, R. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España. Eurostudent IV*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=14909&codigoOpcion=
- Ariño, A., Llopis, R., y Soler, I. (Dirs.) (2011). *Proyecto ECoViPEU. Encuesta de Condiciones de Vida y de Participación de los estudiantes universitarios en España*. Recuperado de <http://www.viauniversitaria.net/wp-content/uploads/2014/10/MEMORIA-ECOVIP EU.pdf>
- Ariño, A., Llopis, R., y Soler, I. (Dirs.) (2014). *Desigualdad y Universidad: la Encuesta de Condiciones de Vida y de Participación de los estudiantes universitarios en España 2011*. Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado de http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/42244/Desigualdad%2cdiversidadyUniversidad_content.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ariño, A. y Sintés, E. (2016). *Via Universitària: Ser estudiant universitari avui*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de http://www.fbofill.cat/sites/default/files/ViaUniversitaria_InformesBreus62_100516.pdf
- Arnstein, S. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. Recuperado de http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic793411.files/Wk%203_Sept%2017th/Arnstein_1969_Ladder%20of%20Participation.pdf
- Arostegui, J. (2006). La Participación del alumnado el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, (2), 44-50.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education, *Journal of College Student Development*, Septiembre/Octubre 1999 (originalmente publicado en 1984), 40(5) 518-529. Recuperado de <https://www.middlesex.mass.edu/ace/downloads/astininv.pdf#search=Student%20Involvement%3A%20A%20Developmental%20Theory%20for%20Higher%20Education>

- Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K. & Santa, R. (2010). *Student-Centred Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions*. Bruselas: European Students' Union. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539501.pdf>
- Baik, C., Naylor, R. & Arkoudis, S. (2015). *The First Year Experience in Australian Universities: Findings from two decades, 1994 – 2014*. Melbourne Centre for the Study of Higher Education (CSHE), Melbourne: University of Melbourne. Recuperado de http://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0016/1513123/FYE-2014-FULL-report-FINAL-web.pdf
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company, Social Sector Office. Recuperado de http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf
- Benedict, R. (2010). La integración de la cultura. En Bohannan, Paul y Mark Glazer (eds.), *Lecturas de antropología* (pp. 178-185). Madrid: McGraw Hill.
- BERA. (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*. Recuperado de <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf?noredirect=1>
- Bernaras, E., Etxegarai, F. y Barrio, I. (2012). *I Plan de Participación del Alumnado de la UPV/EHU*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Recuperado de https://www.ehu.eus/documents/3026289/3132364/Plan_Participacion_Alumnado.pdf/252a5f58-d50a-4972-b01e-8b0e7594d146?t=1416239625000
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Sociología de la transmisión cultural. El Roure, Barcelona.
- Bretones, A. (1996). *Concepciones y prácticas de participación en el aula según los estudiantes de magisterio* (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5010001.pdf>
- Boas, F. (1964) [1943]. *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. Buenos Aires: Solar/Hachette. Recuperado de https://monoskop.org/images/9/90/Boas_Franz_Cuestiones_fundamentales_de_antropologia_cultural_1964.pdf
- Buckley, A. (2015). *UKES 2015.Students' perceptions of skills development*. York: Higher Education Academy. Recuperado de https://www.heacademy.ac.uk/system/files/ukes_2015.pdf
- Camilleri, C. (1985). *Antropología Cultural y Educación*. Lausana: UNESCO.
- Chalice, G. (coord.) (2020). *2019 Student Experience Survey*. Recuperado de https://www.qilt.edu.au/docs/default-source/ses/ses-2019/2019-ses-national-report.pdf?sfvrsn=6486ec3c_10
- Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, M., Rostami, R. & Nosratabadi, M. (2008). Social Participation, Sense of Community and Social Well Being: a Study on

- American, Italian and Iranian University Students. *Social Indicators Research* (89), 97-112.
- Coates, H. (2005). The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance. *Quality in Higher Education*, 11(1), pp. 25–36.
- Coates, H. (2007). A Model of Online and General Campus-Based Student Engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2): 121–141.
- Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de Educación Superior en Praga, del 19 de mayo de 2001. Recuperado de http://media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf
- Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de Educación Superior en Berlín del 19 de septiembre de 2003. Recuperado de http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Comunicado_berlin.pdf
- Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de Educación Superior en Bergen, del 19-20 de mayo de 2005. Recuperado de http://media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf
- Constitución Española de 1978.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2008). Advanced mixed methods research designs. En Plano, V. L. y Creswell, J. W. (Eds.). *The mixed methods reader* (pp. 161-196). Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sage.
- Crosier, D., Purser L. & Smidt, H., (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. EUA. Recuperado de <http://www.eua.be/publications/eua-reports-and-studies.aspx>
- CSIC. (2011). *Código de Buenas Prácticas Científicas del CSIC*. Recuperado de https://www.cnb.csic.es/documents/CBP_CSIC.pdf
- Davidson, S. (1998). Spinning the wheel of empowerment. *Planning*, 1262(3), 14-15. Recuperado de <http://www.sarkissian.com.au/wp-content/uploads/2009/06/Davidson-Spinning-wheel-article1998.pdf>
- Declaración de Bergen - Uniendo para una voz global de los estudiantes, del 11 de mayo del 2016. Global Student Voice. Recuperado de <http://www.globalstudentvoice.org/es/declaracion-de-bergen/>
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción Para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, del 5-9 de marzo de 1990. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el s. XXI*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- Deslauriers, J-P. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Pereira: Editorial Papiro.
- Dewey, J. (2004) [1916]. *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Eagleton, T. (2001). *La Idea de Cultura*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (1977). *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid: Narcea.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria. Un libro para educar en libertad*. Barcelona: Octaedro.
- ESU. (2013). *Policy paper on public responsibility, governance and financing of higher education*. Recuperado de https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/BM64_7aai_Public_responsibility_governance_financing_PROOFREAD.pdf
- EUA. (2007). *Declaración de Lisboa. Las universidades europeas más allá de 2010: Diversidad con un propósito común*. Recuperado de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doceua/Lisbon_Declaration_multilingue.pdf
- Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad: Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Flecha, R. y García, C. (2007). Comunidades de Aprendizaje. En Merino, A. y Plana, J. (Edits.). *La ciudad educa. Aportaciones para una política educativa local* (pp. 307-318). Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Fórum IDEA. (2002). Comunidades de aprendizaje: participación, calidad y transformación social. *Educación*, (29), 103-121.
- Francés, F. J. (2008). El laberinto de la participación juvenil: Estrategias de implicación ciudadana en la juventud. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, (2), 35-51. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9029/1/OBETS_02_03.pdf
- Francisco, A. (2010). Construyendo ciudadanía participativa en la sociedad de la información. *Revista de Medios y Educación*, (37), 135-146.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. Recuperado de <http://www.isbe.net/learningsupports/pdfs/engagement-concept.pdf>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Fundación Kaleidos RED. (2003). *Plan estratégico de participación*. Gijón: Ediciones Trea.

- Gairín, J. (2009). El trabajo colectivo y la gestión del conocimiento generado. En Ministerio de Educación (Edits.), *La estructura colegiada en los centros educativos: Trabajo coordinado y trabajo en equipo* (pp. 101-152). Madrid: Secretaría General Técnica.
- Galán Palomares, F. M. y Pietkiewicz, K. (coord.) (2015). *Bologna With Student Eyes 2015*. Bruselas: ESU. Recuperado de http://media.ehea.info/file/ESU/32/8/Bologna-With-Student-Eyes_2015_565328.pdf
- García Agustín, P. y Ripollés, M. (2015). El compromiso de las universidades con su estudiantado y los sistemas de rendición de cuentas. En Climent, V., Michavila, F. y Ripollés, M. (Edits.). *El gobierno de las universidades. Reformas necesarias y tópicos manidos* (pp. 185-196). Madrid: Tecnos.
- García Roca, J. (2004). *Políticas y programas de participación social*. Madrid: Síntesis.
- García, A. y Zubietta, J.C. (Coord.) (2008). *Funcionamiento de las instituciones, la calidad de vida y la participación social: la percepción de universitarios de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, España, Paraguay y Perú*. Santander: TGD. Recuperado de <http://grupos.unican.es/tallersociologia/Funcionamiento%20de%20las%20instituciones,%20la%20calidad%20de%20vida%20y%20la%20participaci%C3%B3n%20social.pdf>
- Geertz, C. (1993). *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Motara.
- Giddens, A. (1991). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gil, G. J., (2010). Neoevolucionismo y ecología cultural. La obra de Julian Steward y la renovación de la enseñanza de la antropología en la Argentina. *Revista del Museo de Antropología*, (3), 225-238. Recuperado de <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/antropologia/article/view/231/311>
- Gil Villa, F. (1993). La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios. *Revista de Educación*, (300), 49-61.
- Goodenough, W. (1957). *Cultural anthropology and Linguistics*, en el informe de la Séptima Mesa Redonda Anual sobre Lingüística y el Estudio de las Lenguas, *Georgetown University series on language and linguistics*, nº 9, Washington: Georgetown University.
- Guenther, C. & Miller, R. L. (2011). Factors that Promote Engagement. En Miller, R. L., Amsel, E., Kowalewski, B., Beins, B., Keith, K. & Peden, B. (Eds.). *Promoting student engagement, volume 1: Programs, techniques and opportunities* (pp. 10-17). Syracuse, NY: Society for the Teaching of Psychology. Recuperado de <http://teachpsych.org/Resources/Documents/ebooks/pse2011vol1.pdf>
- Hardy, C. & Bryson, C. (2010). Student engagement: paradigm change or political expediency? *Networks Magazine*, (9), 19-23. Recuperado de

http://arts.brighton.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0011/64775/Christine-Hardy-article-from-Networks09-pp-19-23.pdf

- Harris, M. (1982). *Introducción a la antropología general*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. Florencia: UNICEF. Publicado por la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de UNICEF como: La Participación de los Niños: de la participación simbólica a la Participación Auténtica. Recuperado de https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf
- Haya Salmón, I. (2011). *Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora* (Tesis doctoral). Universidad de Cantabria, Santander, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/79118/TesisIHS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- HEA. (2015). *UK Engagement Survey – UKES 2015*. Recuperado de https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/UKES_2015_items.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México D. F.: McGraw-Hill.
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, 59-81.
- INJUVE. (2014). Sondeo de opinión “*Jóvenes, Satisfacción Personal, Participación Asociativa y Voluntariado*”. *Informe*. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/2016/04/publicaciones/informesondeo_2014-1.pdf
- INJUVE. (2014b). Sondeo de opinión “*Jóvenes, Satisfacción Personal, Participación Asociativa y Voluntariado*”. *Tablas de resultados*. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/2016/04/publicaciones/tablassondeo_2014-1.pdf
- INJUVE. (2014c). Sondeo de opinión “*Jóvenes, Valores y Ciudadanía*”. *Informe de resultados*. Madrid: Observatorio de la Juventud de España, Estadística Injuve. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/2016/04/publicaciones/informesondeo_2014-2.pdf
- INJUVE. (2014d). Sondeo de opinión “*Jóvenes, Valores y Ciudadanía*”. *Tablas de resultados*. Madrid: Observatorio de la Juventud de España, Estadística Injuve. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/2016/04/publicaciones/tablassondeo_2014-2.pdf
- INJUVE. (2017). *Jóvenes, Participación y Cultura Política. Informe de resultados*. Madrid: Observatorio de la Juventud de España, Estadística Injuve. Recuperado de

- http://www.injuve.es/sites/default/files/2018/27/publicaciones/sondeo_2017-1_informe.pdf
- ISSE. (2013). *The Irish Survey of Student Engagement (ISSE) Implementation of the 2013 National Pilot*. Recuperado de http://studentsurvey.ie/wp-content/uploads/2013/12/ISSE_Survey_final2013.pdf
- ISSE. (2014). *The Irish Survey of Student Engagement: Results from 2014*. Recuperado de <http://studentsurvey.ie/wp-content/uploads/2014/11/ISSE-Report-2014-web.pdf>
- ISSE. (2014b). *Irish Survey of Student Engagement (ISSE) 2014 Questions*. Recuperado de <http://studentsurvey.ie/wp-content/uploads/2014/01/ISSE-2014-questions-web.pdf>
- ISSE. (2015). *The Irish Survey of Student Engagement: Results from 2015*. Recuperado de http://studentsurvey.ie/wp-content/uploads/2015/11/ISSE-Report_2015-final-tagged.pdf
- ISSE. (2015b). *Validity and Reliability of the Irish Survey of Student Engagement 2015*. Recuperado de <http://studentsurvey.ie/wp-content/uploads/2015/11/Validity-and-Reliability-of-the-Irish-Survey-of-Student-Engagement-2015.pdf>
- ISSE. (2015c). *Relationship between revised and original ISSE questions*. Recuperado de <http://studentsurvey.ie/wp-content/uploads/2016/05/Question-items-ISSE-and-revised-ISSE-2016.pdf>
- ISSE. (2015d). *Revised ISSE Question Items 2016*. Recuperado de <http://studentsurvey.ie/wp-content/uploads/2016/05/ISSE-revised-questions-from-2016.pdf>
- ISSE. (2019). *The Irish Survey of Student Engagement. National Report 2019*. Recuperado de <https://studentsurvey.ie/sites/default/files/2019-10/StudentSurvey.ie%20National%20Report%202019.pdf>
- James, R., Krause, K-L. & Jennings, C. (2010). *The First Year Experience in Australian Universities: Findings from 1994 to 2009*. Melbourne: University of Melbourne. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.723.8190&rep=rep1&type=pdf>
- Jans, M. & De Backer, K. (2002). *Youth (-work) and social participation. Elements for a practical theory*. Bruselas: Flemish Youth Council JeP!
- Jenkins, H.; Purushotma, R.; Weigel, M.; Clinton, K. & Robison, A. J. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21 Century*. Chicago: The MacArthur Foundation. Recuperado de https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confroning_the_Challenges.pdf
- Jover, G.; López, E. y Quiroga, P. (2011). La universidad como espacio cívico: valoración estudiantil de las modalidades de participación política universitaria. *Revista de Educación*, número extraordinario 2011, 69-91.

- Kahn, J., S. (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Kottak, C. P. (2006). *Antropología Cultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Krause, K.-L. (2005). *Understanding and promoting student engagement in university learning communities*. Comunicación presentada en el James Cook University Symposium 2005, Sharing Scholarship in Learning and Teaching: Engaging Students, 21-22 September 2005, Townsville/Cairns, Queensland. Recuperado de http://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0007/1761523/Stud_eng.pdf
- Krause, K.-L., Hartley, R., James, R. & McInnis, C. (2005). *The first year experience in Australian universities: Findings from a decade of national studies*. Canberra: Department of Education, Science and Training. Recuperado de http://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0008/1670228/FYEReport05CLK.pdf
- Krause, K.-L. & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.
- Kroeber, A.L. & Kluckhohn, C. (1952). Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions. *Peabody Museum of American Archeology and Ethnology. Harvard University*, 47(1).
- Lévi-Strauss, C. 1979 [1950]. Introducción a la obra de Marcel Mauss. En Mauss, M., *Antropología y sociología* (pp. 13-42). Madrid: Tecnos.
- Lévi-Strauss, C. 1993 [1949]. *Las estructuras elementales del parentesco*. Tomo I. Barcelona: Planeta Agostini.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Linton, R. (1978) [1945]. *Cultura y Personalidad*. México: FCE.
- Lizzio, A. & Wilson, K. (2009). Student Participation in University Governance: the Role Conceptions and Sense of Efficacy of Student Representatives on Departmental Committees. *Studies in Higher Education*, 34(1), 69-84.
- Llena Berñe, M. A., Parcerisa Aran, A. y Úcar Martínez, X. (2009). *10 ideas claves. La acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Lotman, J. M. & Uspenskij, B. (1979) [1971]. Sobre el mecanismo semiótico de la cultura. En Lotman, J. M. & Escuela de Tartu, *Semiótica de la cultura* (pp. 67-92). Madrid: Cátedra.
- Malinowski, B. (1984) [1944]. *Una teoría científica de la cultura*. Madrid: Editorial Sarpe.
- Malo González, C. (2006) [1996]. *Arte y cultura popular*. Biblioteca Digital Andina, suministrado por la Universidad del Azuay. Recuperado de <http://www.comunidadandina.org/bda/docs/EC-CA-0004.pdf>

- Mann, S. J. (2001). Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and Engagement. *Studies in Higher Education*, 26(1), 7-19.
- Marcum, J. W. (2000). Out with motivation, in with engagement. *National Productivity Review*, (18), 57-59.
- Martín, I. y Lorente, J. (2011). *La participación política de los estudiantes universitarios*. Ponencia presentada en la “Escuela de Participación Estudiantil - La participación Estudiantil en el Horizonte 2020: Bases para el Cambio Universitario”, organizada por la UIMP y la CREUP. Recuperada de http://api.ning.com/files/b3GglxSo*vFxDpYWSAkTaM0oXRczMWLuQ3BI5pndknIYIH EI8%20WSCZ-9*9q3QhU2fz24Qd4o30yGhRxbIXAeGkMzRh6l1*zx8/informeI MartinJLorente.pdf
- Mayor Zaragoza, F. (2002). El cometido ético de la Universidad del s. XXI. *Pensamiento y Cultura*, octubre, (5), 151-155.
- Merhi, R. (2011). *Las claves de la participación estudiantil en la universidad española*. Ponencia presentada en el Congreso UNIVEST 2011 de la Universitat de Girona. Recuperado de <http://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3812/155.pdf;jsessionid=B0A5C43FE6BAC8F92EC525F5ED4BFEEA?sequence=1>
- Michavila, F. y Parejo, J. L. (2008). Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia. *Revista de Educación*, nº extraordinario de 2008, 85-118.
- Michavila, F., García, J., Martínez, J., Merhi, R., Esteve, F. y Martínez A. (2012). *Análisis de las políticas y estrategias de acogida e integración de los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades españolas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://catedraunesco.es/repositorio/Informe%20EA2011-0072.pdf>.
- Miller, B. (2011). *Antropología Cultural*. Madrid: Pearson.
- Miller, R. L. & Butler, J. M. (2011). Outcomes Associated with Student Engagement. En Miller, R. L., Amsel, E., Kowalewski, B., Beins, B., Keith, K. & Peden, B. (Eds.). *Promoting student engagement, volume 1: Programs, techniques and opportunities* (pp. 18-23). Syracuse, NY: Society for the Teaching of Psychology. Recuperado de <http://teachpsych.org/Resources/Documents/ebooks/pse2011vol1.pdf>
- Montes, A. (1993). *El concepto de cultura*. En Proyecto Docente de Antropología Social, Universidad de Murcia. Recuperado de http://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_defcultura.pdf
- Morín, E. (1992) [1991]. *El Método IV. Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (1984). *Sociologie*. París: Fayard; 2ª edic. aumentada, 1994.
- Morín, E. (1999) [1986]. *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (2001) [1977]. *El Método I. La naturaleza de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra.

- Myers, D. (2005). *Psicología Social*. México. Mc Graw-Hill Interamericana.
- Neves, J. (2019). *UK Engagement Survey 2019*. Recuperado de <https://www.advance-he.ac.uk/reports-publications-and-resources/student-surveys/uk-engagement-survey-ukes#reports>
- Nicholls Gallego, A. (2011). *Animando a Investigar Socioculturalmente: La representación estudiantil en la Universidad*. Melendro, Miguel. (dir.) Tesina. UNED.
- NSSE. (2015). *Engagement Insights: Survey Findings on the Quality of Undergraduate Education—Annual Results 2015*. Recuperado de http://nsse.indiana.edu/NSSE_2015_Results/pdf/NSSE_2015_Annual_Results.pdf#page=12
- NSSE. (2015b). *National Survey of Student Engagement 2015. The College Student Report*. Recuperado de http://nsse.indiana.edu/pdf/survey_instruments/2015/NSSE%202015%20-%20US%20Spanish.pdf
- NSSE. (2020). *Engagement Indicators & High-Impact Practices*. Recuperado de <https://nsse.indiana.edu/nsse/survey-instruments/eis-and-hips.docx>
- OCDE. (2001). *Citizens as partners: Information, consultation and public participation in policy-making*. Recuperado de <http://www.internationalbudget.org/wp-content/uploads/Citizens-as-Partners-OECD-Handbook.pdf>
- Parejo Llanos, J. L. (2016). *La participación de los estudiantes en la Universidad: políticas y estrategias para su mejora en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior* (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/40422/1/T38106.pdf>
- Parés, M., Chela, X. y Martí, M. (2012). *La participación estudiantil en las universidades. Introducción, marco analítico y metodología*. IGOP. Recuperado de http://pagines.uab.cat/participacionestudiantil/sites/pagines.uab.cat/participacionestudiantil/files/DT_Introduccion_IGOP.pdf
- Parés, M., Chela, X. y Martí, M. (2012b). *La participación estudiantil en las universidades. Análisis comparado de casos*. IGOP. Recuperado de http://pagines.uab.cat/participacionestudiantil/sites/pagines.uab.cat/participacionestudiantil/files/DT_analisis%20comparativo_IGOP.pdf
- Parés, M., Chela, X. y Martí, M. (2012c). *La participación estudiantil en las universidades. Guía de propuestas*. IGOP. Recuperado de http://pagines.uab.cat/participacionestudiantil/sites/pagines.uab.cat/participacionestudiantil/files/DT_propuestas_IGOP_0.pdf
- Pérez Gómez, Á. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Juste, R., de Lara Guijarro, E. y Sebastian Ramos, A. (1989). La participación estudiantil y tutorial en la UNED. *Bordón*, 41(3), 521-530.

- Pike, G.R. & Kuh, G.D. (2005). A Typology of Student Engagement for American Colleges and Universities. *Research in Higher Education*, 46(2), 185–209. Recuperado de [http://cpr.indiana.edu/uploads/Pike,%20Kuh%20\(2005\)%20A%20Typology%20of%20Student%20Engagement%20for%20American%20Colleges%20and%20Universities.pdf](http://cpr.indiana.edu/uploads/Pike,%20Kuh%20(2005)%20A%20Typology%20of%20Student%20Engagement%20for%20American%20Colleges%20and%20Universities.pdf)
- Pickford, R. (2016). Student Engagement: Body, Mind and Heart – A Proposal for an Embedded Multi-Dimensional Student Engagement Framework. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 4(2), 25-32. Recuperado de <http://jpaap.napier.ac.uk/index.php/JPAAP/article/viewFile/198/pdf>
- Plantan, F. (2002). *Universities as Sites of Citizenship and Civic Responsibility. Final General Report*. Strasbourg: Steering Committee for Higher Education and Research. Recuperado de <https://wcd.coe.int/wcd/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=320068&SecMode=1&DocId=814140&Usage=2>.
- Pretty, J. (1995). Participatory Learning For Sustainable Agriculture. *World Development*, 23(8): 1247-1263. Recuperado de <http://preval.org/documentos/00486.pdf>
- Radloff, A., Coates, H., Taylor, R., James, R. & Krause, K. (2012). *2012 University Experience Survey National Report*. Recuperado de <https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/ues2012nationalreport.pdf>
- Rajani, R. (2001): *The participation rights of adolescents: a strategic approach*. New York: UNICEF Working Paper Series.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española (23ª Ed.)*. Madrid: Espasa.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.
- Reichert, S. & Christian, T. (2003). *Trends III: Progress towards the European Higher Education Area*. EUA. Recuperado de <https://eua.eu/downloads/publications/trends%20iii%20progress%20towards%20the%20european%20higher%20education%20area.pdf>
- Reichert, S. & Christian, T. (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. EUA. Recuperado de <https://eua.eu/downloads/publications/trends%20iv%20european%20universities%20implementing%20bologna.pdf>

- Rodero, E., Ferrer, M., Figueras, M., Hernández-Leo, D., Mir, J., Murillo, C. y Fernández, F. (2012). *La participación estudiantil en la UPF*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de https://www.academia.edu/attachments/32731138/download_file?st=MTYwNjA4MzMxNCw2Mi4xNzQuMTg4LjlyMiwuMTcxMDQy&s=profile&ct=MTYwNjA4MzMxMywxNjA2MDgzMzM5LDIxNzEwNDI=
- Sánchez Horcajo, J.J. (1979). *La gestión participativa en la enseñanza*. Narcea, Madrid.
- Sánchez Vázquez, A. (1976). La ideología de la neutralidad ideológica, *Zona Abierta*, (7), 34-42.
- Santos Guerra, M. A. (2003). La participación es un árbol. En Gómez García, J. y Luengo Horcajo, F. (coord.): *Escuelas y familias democráticas* (pp. 10-28). Madrid: Proyecto Atlántida. Recuperado de <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/Escuelas-y-Familias-Democr%C3%A1ticas.pdf>
- Sarramona, J. y Roca, E. (2007). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. *Revista cuatrimestral del consejo escolar del estado*, (4), 22-33.
- Serrano, J. y Sempere, D. (1999). *La participación juvenil en España*. Barcelona: Fundació Ferrer i Guàrdia.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, 15(2), 107-117. Recuperado de http://ipkl.gu.se/digitalAssets/1429/1429848_shier2001.pdf
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, (56), 411-436.
- Soler, P., Fullana J., Muñoz, G., Pallisera M., Planas, A., Vilá, M., Vilá, A. y Guell, E. (2008). *La participació dels estudiants a la universitat. Anàlisi de la situació a la UDG*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional uniVest 08 «El estudiante como eje de cambio en la universidad» en Girona.
- Soler, P., Vilá, M., Fullana J., Planas, A. y Pallisera M. (2011). La opinión de los estudiantes sobre su participación en la universidad. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 323-344.
- Soler, P., Vilá, M., Fullana J., Planas, A. y Pallisera M. (2012). La participación de los estudiantes en la universidad: Dificultades percibidas y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, (358), 542-562.
- Soto González, M. (1999). *Edgar Morin. Complejidad y sujeto humano* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/133208.pdf>
- Sundberg, C. (coor.) (2018). *Bologna With Student Eyes 2018*. Bruselas: ESU. Recuperado de https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2019/02/BWSE-2018_web_Pages.pdf
- Susinos, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, (359), 16-23.

- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, (359), 24-44.
- Thompson, J. B. (2002) [1990]. *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México D. F.: División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Xochimilco.
- Tójar, J.C. y Serrano, J. (2000). Ética e investigación educativa. *RELIEVE*, 6(2). Recuperado de https://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2_2.htm
- Trilla, J., Jover, G., Martínez, M. y Romañá, T. (2011). La participación de los estudiantes en el gobierno y la vida universitaria. *Encounters on Education*, (12), 93-111.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (26), 137-164. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie26f.htm>
- Trilla, J.; Gros, B.; López F. y Martín M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*. Barcelona: Ariel Educación.
- Ufert, K. (coord.) (2011). *No student left Out the do's & don'ts of student participation in higher education decision-making*. Bruselas: ESU. Recuperado de <https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/ESCBI-handbook-online.pdf>
- UNESCO. (1974). *Recomendación sobre Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114040s.pdf#page=150>
- UNESCO. (1982). *Declaración de México sobre las Políticas Culturales de la UNESCO*, realizada en la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales. Recuperado de http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf
- UPM. (2010). *Modelo educativo UPM. Etapa II. Acceso e incorporación a la Universidad*. Recuperado de http://catedraunesco.es/me/UPM/documentacion_files/etapa2.pdf
- Urraca, J. L. (2005). *Informe de participación sobre la representación estudiantil en el Consejo de Gobierno de la Universidad de Cantabria*. Santander: Universidad de Cantabria.
- US. (2019). *I Plan de Participación Estudiantil de la Universidad de Sevilla*. Recuperado de http://cat.us.es/sites/default/files/documentos/normativa-resoluciones-y-reglamentos/plan_de_participacion_estudiantil_cg.pdf
- White, L. (1982). *La ciencia de la cultura. Un estudio sobre el hombre y la civilización*. Barcelona: Ediciones Paidós.

- White, S. (1996). Depoliticising development: the uses and abuses of participation. *Development in Practice*, 6 (1), 142-155. Recuperado de <http://www.rrojasdatabank.info/eade142-155.pdf>
- Whiteley, S. (coord.) (2016). *2015 Student Experience Survey National Report*. Recuperado de https://www.qilt.edu.au/docs/default-source/default-document-library/2015-student-experience-survey-nationalreport09208891b1e86477b58fff00006709da.pdf?sfvrsn=4dc8ec3c_0
- Wolf, E. (2001). *Figurar el poder. Ideologías de dominación y crisis*. México D.F.: CIESAS.
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A. & Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American journal of community psychology*, 46(1-2), 100-114. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/44674474_A_Typology_of_Youth_Participation_and_Empowerment_for_Child_and_Adolescent_Health_Promotion

